Fe y Alegría

Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social

E C U A D O R

UNA PEDAGOGÍA POPULAR BASADA EN DESTREZAS

Fe y Alegría

Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social

E C U A D O R

Una Pedagogía Popular basada en destrezas

Fe y Alegría Ecuador

Una Pedagogía Popular basada en destrezas
Fe y Alegría
Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social

Dirección Nacional
Carlos Vargas

Subdirección Nacional
Gehiomara Cedeño

Equipo editorial
Beatriz García
Antonio Narváez
Milton Calderón

Elaboración
Eduardo Molina Moran (Coordinador)
Norma Gualán
Xavier Benavides
Sandra Ayala

Revisión
Tarcisio Vallejo
Antonio Narváez

Fe y Alegría Ecuador
Dirección: Manuel Larrea Oe2 – 38 y Asunción, Quito – Ecuador
Teléfonos: (593 2) 3214455 / 3214407. **Casilla:** 17 – 08 – 8623
Email: info@feyalegria.org.ec
Facebook: www.facebook.com/feyalegria.ecuador
www.feyalegria.org.ec
Quito, enero 2016

ISBN: 978-9942-8580-2-3

Una Pedagogía Pupular basada en destrezas. Creando cultura escolar desde Fe y Alegría Ecuador porFe y Alegría, Ecuador se distribuye bajo Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional License

Esta publicación cuenta con la colaboración de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID). El contenido de la misma es responsabilidad exclusiva de Fe y Alegría Ecuador, y no refleja la postura del financiador.

A los maestros de

Fe y Alegría

CONTENIDO

Prólogo 7

Introducción 11

Primera Parte: Filosofía de la Propuesta

Capítulo 1: Conceptos Fundamentales..... 23

Capítulo 2: El Giro..... 36

Segunda Parte: Las Condiciones

Capítulo 3: Los Encuentros de Formación 57

Capítulo 4: El Acompañamiento 69

Capítulo 5: La Flexibilidad..... 90

Tercera Parte: Metodología

Capítulo 6: Fundamento Teórico de las Metodologías 113

Capítulo 7: La Práctica de las Metodologías 129

Capítulo 8: Palabras Finales..... 153

Bibliografía 156

Anexos.....163

PRÓLOGO

Fui invitada hace unos meses a participar en un Congreso sobre experiencias educativas en Fe y Alegría Ecuador, actividad que resultó ser enriquecedora y de gran aprendizaje, por decirlo menos. Quedé "asombrada" y "anonadada", en lo mejor de esos dos conceptos: Admirada, conmovida, sorprendida.

Me encontré con un grupo de maestros y maestras viviendo la experiencia de educar y liberar, me encontré con un grupo de personas reflexivas, mirando-se y mirando lo que ellos y otros han construido. Como coordinadora del programa de Calidad de Fe y Alegría Internacional no pude más que hacer silencio, celebrar y aprender de esas experiencias.

Dentro de dichas experiencias había una que me distrajo de lo que había organizado para hacer en ese momento. En un rato en la tarde cuando todos los maestros y maestras se dividieron para participar en los talleres programados dentro del Congreso, yo me senté en la parte de atrás del auditorio central a escribir un artículo para una revista, no encontré otro lugar para hacerlo y después me alegré de que hubiera sido así.

En el auditorio se realizaría un taller relacionado con el proyecto de Pensamiento Lógico con Énfasis en matemáticas que se viene realizando en Fe y Alegría Ecuador. El taller empezó y a los pocos minutos yo había guardado mi trabajo y estaba participando del taller.

Lo primero que percibí en el taller era que se expresaba una concepción diferente de educación, aparecía en vivo lo que la teoría plantea como: *La educación entendida como un arte*. - De lo cual se habla en la primera parte del texto – El facilitador había logrado conectar mis sentidos y mi corazón y yo empezaba a ceder a lo que él solicitaba tranquilamente a todos los que estábamos allí. De una manera mágica y preciosa se asomaba allí un trabajo con el que siempre he soñado y por el que he

trabajado de manera apasionada durante todos los años de mi relación con la escuela.

Se nos proponía un trabajo articulado, lúdico, y exigente, donde la cantidad (éramos más de 100 maestros), y la escasez de recursos no eran un problema. Con un trabajo, muy bien preparado (organizado, leído, construido) en una presentación, un videobeam, una hoja en blanco que entregó a cada uno de los que nos encontrábamos participando del taller, se logró mostrar como han trabajado estos educadores haciendo uso de estrategias de desarrollo del pensamiento. Estaba frente a un maestro que ama lo que hace y que sabe de lo que habla, abierto y flexible a lo que iba sucediendo. Un maestro creativo que a partir de la lectura de una parte del cuento de Alicia en el país de las maravillas, logró:

- Mostrar las destrezas lectoras de las personas que leyeron.
- Dar la oportunidad a quienes no tenían todas las capacidades desarrolladas.
- Relacionar lo que se iba leyendo con la construcción de conceptos.
- Manejar como un mago su saber disciplinar.
- Articular los diversos conocimientos.
- Generar conflicto cognitivo.

Después del taller renové mi creencia de trabajar por una escuela que construya el conocimiento de manera diferente, permitiendo al maestro construir y crear, generando espacios de confianza y por supuesto promoviendo sujetos que les guste aprender y convivir.

Lo planteado en el libro parte de una experiencia real, de los maestros y maestras de Fe y Alegría Ecuador, que nos permite replantear nuestras concepciones, nos ayuda a ver la mejor forma de organizar nuestros procesos formativos y nos da pautas para diseñar una nueva manera de enseñar las matemáticas.

Lo expresado en el libro lo pude experimentar en tres horas de taller y es por eso que creo que vale la pena meterse en el libro y dejarse llevar por lo que acá se plantea para poder hacer y ser un mejor maestro y una mejor escuela.

Maestros y escuelas que América Latina necesita para que nuestros niños y niñas desarrollen destrezas que les permitan ser libres y empoderarse del saber y desde allí transformarse y transformar.

Gracias a Fe y Alegría Ecuador por compartir esta experiencia en estas páginas y a Eduardo junto a todo el equipo por ser maestros y maestras que desde el evangelio y la educación popular podemos llamar "Nuevos y Nuevas".

Elizabeth Riveros Serrato
Coordinadora Programa de Calidad
Fe y Alegría.

INTRODUCCIÓN

"Una pedagogía popular basada en destrezas" es el resultado de una historia cuyos protagonistas son, sobre todo, educadoras y educadores arriesgados que en algún momento de su caminar se dejaron interpelar y confrontar, lanzándose a la búsqueda de nuevas respuestas educativas. Podría decirse que las siguientes páginas no tienen sentido sin el reconocimiento de aquellas voces y prácticas que lo han construido silenciosamente desde espacios educativos diversos, por lo que para la recuperación de la misma, quisiera introducir este libro, tanto desde la perspectiva personal como desde la mirada pedagógica colectiva que convierte al mismo en un aporte significativo para la educación ecuatoriana.

Mi primer encuentro con Fe y Alegría fue en el año 2007, vinculado con proyectos de Pensamiento Lógico Matemático. Desde el inicio quedé maravillado por la energía que irradiaban sus maestros, manifestando una gran capacidad para organizarse e improvisar, por su bondad, entrega, ocurrencia y su sentido evangelizador de vida; características que marcan una enorme diferencia con otros espacios docentes que he conocido a lo largo de un cuarto de siglo trabajando en el ámbito de la educación, por un lado como docente en los diferentes niveles, y por otro en la formación continua del profesorado.

El trabajo sistemático con Fe y Alegría fue amistándome gradualmente, y del mismo modo que ocurre con los cambios invisibles de la naturaleza, ese sentimiento fue intensificándose sin que yo lo percibiera. El contacto con los maestros pasó por una serie de gradaciones que fueron matizando emociones desde el conflicto directo hasta la ternura. Puesto que las vivencias son la base de la afectividad, el transitar por un sinnúmero de experiencias fue aproximándome y enamorándome hasta ser aceptado y posteriormente acogido por su "familia", fui culturizado e iniciado en su clan, con sus prácticas y ritos, y caminé por una distinta forma de hacer educación popular, aquella que caracteriza al Movimiento Fe y Alegría.

Mi encuentro con Fe y Alegría representa un misterio divino, una confluencia de amigos y hermanos que buscaban redención, donde cada uno de nosotros fue a la vez redentor y redimido. Una *redención pedagógica* que conllevó un cambio en nuestras vidas, y de la misma manera que Cristo fue crucificado y resucitado, nosotros morimos y nacimos como nuevos maestros. Luis Buñuel decía: "el misterio es el elemento clave de toda obra de arte". Fuimos renacidos, recreados, una obra nueva para vivir una vida de plenitud.

El pretexto elegido por ese misterio fue una de las acciones del Sistema de Mejora de la Calidad de Fe y Alegría Ecuador (SMCFYA): el Proyecto de Desarrollo del Pensamiento Lógico con Énfasis en Matemática (PLM). Dicho proyecto presentó desde el principio una diafanidad de sus fundamentos en la educación popular que progresivamente, a la manera de torrente, fue irrigando cuestionamientos a todo un movimiento educativo. Su inicio no fue fácil, fue desequilibrante y conflictivo para todos; incluso, fue necesario "hablar con Vélaz"[1] para encontrar sentido a lo que se estaba gestando.

El proyecto de Pensamiento Lógico con énfasis en Matemática (PLM) fue el detonante de una revisión de prácticas de gestión educativa, pero especialmente de una interpelación a las contradicciones entre la teoría pedagógica y la práctica de aula. La integralidad de áreas, la flexibilidad curricular, las destrezas como prioridad a los contenidos, entre otras, son conceptos que proliferan en libros y que sólo existen en ese mundo virtual, porque aunque toda la comunidad educativa lo reconoce, difícilmente lo comprende y aplica. La práctica pedagógica que aborda el presente texto tuvo un ascenso cualitativo en espiral que intenta valientemente desnudar desde el aula, el hipócrita discurso educativo de lo que debe y tiene que hacerse.

1 "Hablé con Vélaz" fue una expresión que pronuncié durante el II Encuentro de PLM realizado en la Casa San Nicolás en Conocoto, en las afueras de Quito. La utilicé para explicar que la propuesta pedagógica en desarrollo se nutría del ideario de Fe y Alegría y del pensamiento de su fundador, el Padre José María Vélaz, a quien conocí a través de su lectura.

El proyecto nació desde la matemática educativa, pero debido a que se basó en los principios de la educación popular, fue migrando hacia otras áreas del currículo. Sus metodologías fueron aplicadas con éxito en asignaturas como Lenguaje, Estudios Sociales, Ciencias Naturales, Inglés, Informática, Cultura Física, Cultura Estética, Literatura y Física. Posteriormente empujó procesos de reflexión que condujeron a un repensar de la escuela y su gestión; de tal forma que poco a poco fue erigiéndose como una pedagogía con sello propio, la cual sigue abierta y en continua construcción. Este evento revalida a Fe y Alegría como una red que aporta al pensamiento pedagógico latinoamericano.

La propuesta sitúa a los maestros como los sujetos agentes de cambio de una cultura institucional, quienes desde el aula influyen estratégicamente en colegas, directivos y padres de familia, hasta lograr una reflexión colectiva de la educación, donde el acompañamiento es una condición para el éxito. Con el proyecto, el *empoderamiento* como concepto y utopía se empezó a tornar a momentos tan tangible como una fruta.

Por otro lado, el libro porta una crítica implícita a la academia en lo relacionado a cómo ésta concibe los procesos de investigación. Aunque existen algunas decenas de métodos de investigación, la Universidad tiende a enseñar y utilizar sólo unos cuantos en sus programas de licenciatura y maestría. El poder y autoridad que asume la Universidad por su capacidad de decisión en lo que es o no es ciencia, se expresa en la elección de ciertos enfoques de investigación y en la exclusión de otros que no sintonizan con el paradigma reinante.

Uno de esos métodos que pueden aplicarse a la educación es la *sistematización*, pues la misma surge de una práctica concreta que, en la medida que se reflexione y sea apoyada por literatura especializada, se mejora para conformar un saber más organizado. Posteriormente, al retornar este conocimiento a la práctica, puede ayudar a identificar nuevos conceptos y categorías que se vuelve necesario explicar y que las teorías existentes topan con limitaciones, lo que obliga a crear conocimiento. Es decir, la sistematización es un proceso que otorga protagonismo

al docente, pues lo considera capaz de crear ciencia. Por el contrario, la academia tiende a difundir únicamente las teorías creadas y desarrolladas dentro de sus dominios.

Este libro es un claro ejemplo de lo que es una *sistematización*, pues el mismo se construyó gracias a los informes presentados después de cada acción del proyecto, y desde la reflexión pedagógica de las prácticas desarrolladas. Dichos informes empezaron redactándose como textos descriptivos, luego como aportes reflexivos, y en lo posterior fueron fortalecidos con referencias bibliográficas. Estos escritos se discutían intensamente con miembros de Fe y Alegría, de las cuales surgían nuevas prácticas, experimentos y especialmente originales conceptos y categorías que nutrían el enfoque de la educación popular. Junto a Eduardo Ramírez, Héctor Guatapi, Milton Calderón, Laura Naranjo, Ximena Jurado, Xavier Benavides, Byron Pazmiño y Alex Carrión, participamos repetidamente de entusiasmados debates sobre diversos temas.

La puesta en acción de esas ideas generó interesantes experimentaciones que derivaban en un círculo virtuoso de prácticas, redacción de informes, discusión y ensayo de nuevos conceptos. La producción literaria de esas conclusiones empezó a materializarse en artículos que fueron publicados en revistas científicas y en blogs educativos. Sus metodologías fueron difundidas en conferencias, talleres y cursos dictados en congresos nacionales e internacionales, logrando así una aceptación de la academia científica iberoamericana. Todos los ejemplos que se incluyen en el texto son reales, por lo que el mismo se constituye como el relato de una experiencia educativa novedosa.

La historia explicada es importante para entender lo innovador del proyecto, incluso desde las anécdotas que forman parte de la misma: por ejemplo, cuando éste empezó a irradiarse a la Región Costa del país, una acompañante exigía el documento del proyecto para leerlo y difundirlo en los centros con el fin de hacer un seguimiento de su lectura. Ella quedó sumamente confundida cuando se le respondió que no existía tal documento, a lo que preguntó ¿cómo pretenden aplicar un proyecto que no

está escrito? La respuesta ofrecida fue: el proyecto no se lee, se vive, se escribe, y luego leemos entre nosotros lo escrito.

Desde esa lógica se puntualiza que un duro inconveniente fue superar la degradación que había sufrido el concepto de socialización, el cual tiende a confundirse con difusión. La *socialización* es "un proceso permanente que se realiza en diversos espacios de la vida cotidiana, a través de los cuales la sociedad organiza la integración de sus miembros"[2]. Es decir, la socialización es permanente, puesto que se ha impregnado en las personas, de tal manera, que terminan irradiándolo de forma natural. Contrariamente la difusión es una replicación, una comunicación de lo realizado.

Se intentó que el libro sea una construcción colectiva, y lo es porque todos los profesores participaron, experimentaron, crearon y construyeron conocimiento. Su acción es la esencia y sentido de la propuesta, sin ellos no hubiera sido posible edificar esta pedagogía. Los maestros hijos de este proyecto son autores de este libro porque han sufrido una dramática transformación personal y profesional que modificó la concepción que tenían de la escuela, modificó su praxis y los catapultó a manifestarse para ejercer su derecho de ciudadanos, construyendo sociedad desde sus aulas.

El libro expone una organización que no es muy fiel a la cronología, pues el proyecto comenzó con un esbozo de cuatro metodologías de aula que conservaban los principios de educación popular, mismos que por instantes afloraban y otras veces se mostraban implícitos. A esas metodologías se sumó luego Vélaz para darles sentido y optar por una educación colectiva donde las técnicas de la pedagogía de Makarenko fueron de gran ayuda. Dichas metodologías se convirtieron rápidamente en una vía dulce para encarrilarse porque presentaban la particularidad de ser muy amigables y fáciles de aplicar. El entonces acompañante Jorge Bustamente lo explica sencilla pero magistralmente

2 Marco Raúl Mejía y Myriam Awad, *Pedagogías y metodologías en educación popular* (Quito: Fe y Alegría, 2001), 120.

cuando expresa que las metodologías del proyecto de PLM fueron "pensadas para niños pero diseñadas principalmente para el maestro". En consecuencia, el hecho de ser significativas para los docentes, permitió que su aplicación se vuelva suave, natural y contextualizada.

Otro argumento que fortalece lo acogedor del proyecto de PLM es que desde el inicio se presentó afín a la educación popular, por ello sitúa al lenguaje como el medio más pertinente para su concreción, pues el diálogo entre pares es el que posibilita el acercamiento entre los sujetos que comparten una realidad, desde la cual se pronuncia el mundo y surge la crítica. Ello se evidencia en el fuerte componente lingüístico de sus cuatro metodologías, y de otras prácticas que surgieron posteriormente. Basado en eso, y desde una mirada occidental parceladora del conocimiento se empezó a considerar a PLM como una dimensión de un proyecto de Lectura y Expresión. Esta tesis es coherente con la naturaleza del proyecto de PLM debido a que se enfatiza en las matemáticas, pero no es exclusivo de las mismas, ya que el pensamiento lógico está presente en todas las áreas, y el lenguaje es por excelencia la forma más clara de expresión del pensamiento lógico; mostrando la cualidad de haber sido un proyecto articulado y articulador[3].

La comprensión de esta realidad torna innecesario hacer distinciones entre áreas de Lengua y Matemáticas; hacerla es agudizar en el imaginario de los profesores que las dos asignaturas son distintas y que atender ambas por separado representa más trabajo, cuando en realidad lo facilita porque convergen. Adicionalmente, la política inclusiva también sufrió el mismo caso ya que podría decirse que la educación popular es inclusiva por sí misma, por el simple hecho de asumir un carácter integrador. La experiencia nos mostró que la incorporación de educadores de distintas áreas enriqueció el proceso y catapultó la propuesta inicial a otro nivel, transformándola.

3 Este comentario expresa la marca del proyecto. Fue concebido y pronunciado brillantemente por la acompañante Rocío Rodríguez después de conocer la propuesta durante el I Encuentro Nacional de PLM Región Costa, celebrado en la Casa Salesiana Santa María, Crucita-Manabí, 2014.

Por otro lado, la inicial dificultad para difundir las metodologías se centró en la práctica de observación de clases demostrativas, que en el caso del proyecto tomó el nombre de *grupo de inter-aprendizaje*. Dichos espacios toparon con la dificultad de superar una visión punitiva de la evaluación de clases demostrativas y se necesitó un giro que permitiera disminuir resistencias en los maestros y crear disposición a ser observados. Surgió así un nuevo concepto en la educación popular: el *giro*, que al igual que otras prácticas e ideas fueron visibilizándose pese a que estuvieron presentes desde el inicio.

La conciencia de lo que habíamos logrado derivó en la actual organización del texto, misma que se explica a continuación:

El libro se divide en tres partes, la primera aborda la filosofía y epistemología de esta pedagogía por destrezas y comprende dos capítulos. El capítulo 1 expone los tres conceptos fundamentales: la educación entendida como arte, el empoderamiento como aprendizaje, y el pensamiento pedagógico del Padre José María Vélaz. El primero es un aporte de la pedagogía de la educación popular, y a lo que yo denomino "Pedagogía Williams" acerca de la educación como un acto creativo. El segundo es un postulado de la educación popular que explica que los aprendizajes no deben valorarse como conocimientos sino por el nivel de empoderamiento. Y el tercero representa la esencia evangelizadora de la pedagogía por destrezas. El capítulo 2 por su parte aborda el concepto básico sin el cual no se podría comprender toda esta pedagogía basada en destrezas: El Giro. El concepto se articula con los tres conceptos fundamentales y se muestra como el primer paso que permite concretarlos en la realidad, detallando su origen, curso, componentes y conceptualización.

La segunda parte del libro aborda las condiciones para que esta pedagogía por destrezas pueda emerger. El apartado consta de tres capítulos. El capítulo 3 explora cómo se dio el proceso de formación, mismo que consta de un importante contingente de técnicas derivadas de dos psicoterapias de grupo y que favorecen un encuentro fraterno y duradero entre los asistentes, modificando

su rol de participantes a adeptos. Se ausculta también acerca de los encuentros formativos y su tránsito por procesos de formación, inter-formación, hasta concluir en la transformación. El capítulo 4 explica la función de acompañamiento durante la experimentación de una nueva propuesta pedagógica, así como el abordaje del proceso longitudinal de la observación, el modelamiento, los grupos de inter-aprendizaje, la construcción de cultura escolar y el perfil del acompañante. El capítulo 5 propone la flexibilidad de algunos elementos del currículo como condición base el despliegue de una pedagogía por destrezas, entre ellas el ambiente del salón de clases, la lectura, la jornada y la planificación.

La tercera parte del libro se introduce en las metodologías. El capítulo 6 refiere los fundamentos teóricos de las cuatro metodologías utilizadas: la pregunta reflexiva, enseñanza del concepto a la definición, enseñanza de la definición al concepto, y matematización de la realidad. Esta última especialmente origina un repensar de la habitual visión parcelada del conocimiento y deriva en dos propuestas de método: la enseñanza basada en proyectos y la enseñanza integral. El capítulo 7 resulta una aplicación práctica de los conceptos precedentes y un testimonio de los resultados obtenidos desde las aulas.

Para ir finalizando, es importante expresar que el mundo educativo está tan matizado de corrientes, enfoques y teorías, que muchas veces más que ayudar confunde, constituyendo lo que ciertos autores han llamado “ignorancia lógica”, definida como el conflicto provocado cuando un individuo, después de investigar a profundidad acerca de un tema determinado, siente que no sabe mucho sobre ese tema. Esta percepción puede ser desarrollada por cualquier persona, sin embargo, se sabe que la despliegan enormemente las personas que investigan por años acerca de cierto ámbito.

Como contraparte a la ignorancia lógica, encontrar una postura clara puede interpretarse como accidente, suerte o bendición. Sin detenernos a pensar en ello, es infrecuente encontrar experiencias humanas que consigan resultados que

superan de largo las expectativas originales. La propuesta de una *pedagogía por destrezas* plasmada en este libro es una evidencia de tal hecho.

El filósofo de la educación Terence Moore analiza que existen dos tipos de teorías educativas: las descriptivas y las prescriptivas. Las descriptivas son explicaciones de una praxis fortalecida en el tiempo, nacida desde la experimentación y orientada por sus éxitos en la formación de ciudadanos libres, sin que haya existido previamente un modelo. Las del tipo prescriptivo generan prescripciones comprensivas al recomendar la producción de un determinado tipo de persona y, con frecuencia, de un determinado tipo de sociedad, y su práctica se subordina a esa intención; esta clase de filosofía de la educación conforma las también llamadas *teorías generales de la educación*, usualmente surgidas de la reflexión filosófica[4].

Con esta puntualización, se reconoce que la *pedagogía por destrezas* se sistematizó desde las mejores experiencias de gestión escolar, entendiendo que el pretender que más de 70 centros educativos avancen al mismo ritmo es una quimera. La difusión y socialización ha provocado que cada uno de ellos asimile el proyecto a su manera y desde los cuales sigue reflexionándose y construyéndose. Las experiencias educativas significativas que han aparecido en muchas escuelas son un ejemplo de hasta donde pueden llegar los maestros de Fe y Alegría. En consecuencia, el libro es una brújula, una voz, una atalaya que ilumina la posibilidad de una realidad a la cual otros compañeros ya llegaron.

¿Es esta pedagogía una excepción? ¿Será posible replicar esta experiencia? Son los maestros lectores los que tendrán una respuesta, son los maestros los que situarán a esta pedagogía como descriptiva o prescriptiva. Lo rescatable es que la misma fue pensada, practicada y sistematizada en un tiempo dado y junto a personas concretas. Aristóteles preguntaba: ¿Qué es un amigo? Es una sola alma habitando en dos cuerpos. Esta

4 Terence W. Moore, *Filosofía de la educación* (México: Trillas, 2009), 18.

pedagogía por destrezas es la síntesis de un sentir de los amigos de Fe y Alegría Ecuador, por cambiar la educación y transformar el mundo durante el contexto físico y temporal que compartimos. La vigencia de la misma es y será un misterio. Al final de cuentas, nuestra obra obedece a la misión de todo maestro, la de inspirar y extasiar a los seguidores que son testigo de una gran determinación frente a un obstáculo imposible,

Para concluir, valga el agradecimiento a cada profesor de Fe y Alegría por su entrega en el proyecto, su participación, comentarios y críticas. El libro es escrito desde ellos, y su redacción representa su sentir y testimonio. Sus palabras son el reflejo del trabajo de todos, palabras que liberan y se traducen en nuevos horizontes.

Eduardo Molina

PRIMERA PARTE:

Filosofía de la propuesta

CAPÍTULO 1:
Conceptos Fundamentales

La educación es una función de la sociedad orientada a la formación de sus miembros. Dicha formación depende de los materiales, de los recursos, del contexto, pero lo más importante, de quien lo ejecute y de su filosofía, misma que está vinculada al poder. La historia de la educación muestra dos polos de poder, uno microsocial situado en el aula y ejercido por el maestro; y otro macrosocial posicionado en el estado.

En el ejercicio educativo estos polos tienden a decidirse por un protagonismo en el tipo de aprendizaje. Aquí se presenta una divergencia epistemológica en lo referente al aprendizaje. Una primera interpretación alude a un aprehendizaje de las cosas; y una segunda apreciación se basa en cómo operar con las cosas. La primera se consuma en conocer si el sujeto incorporó el objeto, la segunda se cumple al conocer cómo opera el sujeto con el objeto.

En concreto, la intención del estado por llevar un control estadístico que sea económico sobre los aprendizajes lo ha conducido al uso de pruebas que evalúan si los estudiantes poseen los contenidos o conocimientos de un programa determinado. Por el contrario, dado que la relación entre maestros y educandos es estrecha, surge la oportunidad de conseguir que los estudiantes exterioricen destrezas en el manejo de los contenidos. Ninguna de estas dos posturas niega la otra, no obstante, por más esfuerzo que realizan ambas para integrar contenidos y destrezas, siempre se presenta un sesgo por una de ellas.

Se define entonces a una pedagogía basada en el desarrollo destrezas como la concesión de un poder al profesor para

desplegar su contingente didáctico hacia la exteriorización y ampliación de formas propias y particulares que presenta cada educando en el manejo de contenidos, sean programados o no. Es decir, la destreza se la entiende como la experiencia del alumno en cuanto a conocerse a sí mismo para utilizar sus capacidades en el conocimiento del mundo, cualquiera que este sea y de cualquier forma en que se muestre.

La propuesta de una pedagogía popular basada en destrezas se fundamenta en tres conceptos básicos: el empoderamiento como aprendizaje, la educación entendida como arte y el pensamiento educativo de José María Vélaz. A continuación se exponen cada uno de ellos.

El empoderamiento como aprendizaje

Existe una estrecha relación entre el origen de algunas pedagogías y los movimientos sociales, pues el cuestionamiento de la desigualdad y la exclusión conlleva una lucha por la modificación de las situaciones injustas, así como la disposición de los movimientos sociales para el cambio de esas situaciones. En este entorno se crean proyectos educativos que buscan construir opciones de ciudadanía más solidarias y que intenten disminuir la brecha de desigualdad. La concurrencia de movimientos sociales y educativos certifica la exhibición de saberes que se manifiestan de múltiples formas y que representan visiones de los diferentes grupos humanos.

De esta manera, los colectivos sociales validan sus saberes planteando una crítica a la dualidad saber-conocimiento, la cual sitúa al conocimiento como estrictamente científico y al saber como entendimiento coloquial, no formal o informal. Los tipos de educación que surjan de estos colectivos sociales deben asumir una postura política que implique una visión de ser humano, sociedad y cultura, evitando caer en una neutralidad pedagógica o apolítica, ya que estas tienden a ser ciegas ante los contextos.

La pedagogía que se construya surgirá de prácticas coherentes con el contexto y los actores, no tiene un método único, se alimentaría de híbridos metodológicos que den apertura a lo afectivo, valorativo, estético y práxico, apuntando a la experiencia humana. La vivencia humana está en función de los actores, entre ellos el sujeto de acción educativa, el animador de eventos educativos y las organizaciones. Los tres entran en una negociación cultural, entendida como la tensión, resistencia o confrontación de los saberes que poseen los sujetos participantes en los procesos de educación popular, y que se resuelve por la identificación de visiones compartidas. En su curso se descubren relaciones, saberes previos, prejuicios, percepciones, perspectivas, pero en especial, las formas en que se expresa el poder, y de las cuales aflorarán los aprendizajes.

Las experiencias de las pedagogías de transformación social ciñen más al universo del aprendizaje que a la enseñanza, las cuales se configuran de acuerdo a ciertas características[5]:

Aprendizaje contextualizado: Una educación bancaria obra en lugares claramente circunscritos e institucionalizados. En cambio, una educación popular opera en espacios amplios en los que los actores se desenvuelven con naturalidad. Por ejemplo, cuando la escuela se abre a la comunidad y decide trasladar el aula a un parque mientras los peatones circulan.

Aprendizaje para la individuación: El aprendizaje forma una autoconciencia y apropiación en cada actor-sujeto que amplía sus prácticas transformadoras. Por ejemplo, el estudiante que se incorpora a algún movimiento social.

Aprender a desaprender: Los actores superan las verdades absolutas para construir un universo de sentido sobre él mismo, sus saberes, los sujetos con quienes interactúan, y el proyecto social del que forma parte. Deconstruye sus imaginarios precedentes para reconstruirlos con sentido transformador.

5 Estas características son parte del aporte que hace Marco Raúl Mejía acerca de los elementos que caracterizan el aprendizaje desde la educación popular. Marco Raúl Mejía, *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur (Cartografía de la Educación Popular)* (Panamá: CEAAL, 2011), 135.

Por ejemplo, el estudiante de sexo masculino que se inserta en movimientos feministas.

Aprendizaje crítico: El aprendizaje configura un sujeto-contenido-acción que supera una interpretación eminentemente operativa, y se adueña de una idea de formación y reordenamiento continuo al cual lo instrumental se subordina con un sentido social crítico. Por ejemplo, un estudiante que al exponer lo leído descubre que mejora su capacidad de hablar en público, y decide continuar con los ejercicios sin que se le obligue.

Aprendizaje reconstructivo: Los actores resignifican su mundo y reconstruyen las mediaciones sociales para fundar sus acciones sociales, adquieren conciencia del poder de la práctica educativa para proyectar una vida con sentido. Por ejemplo, cuando el estudiante dedicado a la actuación reconoce que su arte puede ayudar a transformar la sociedad y decide dedicarse a ello.

Con esta mirada, toda pedagogía de la transformación difiere significativamente de los procesos de enseñanza, debido a que el aprendizaje no se valora por los conocimientos recibidos sino por el nivel de empoderamiento conquistado, el cual está orientado a la acción emancipadora. En consecuencia, el poder deja de ser percibido para los excluidos como un aspecto ajeno y externo, y muy al contrario, se transforma en una fuerza que emana desde el interior y que le da sentido a su existencia como miembro de una comunidad, que lo orienta a participar desde sus fortalezas para mejorar las condiciones de vida del colectivo y sentirse arquitecto de una sociedad.

La educación entendida como arte[6]

El educador Antonio Pérez Esclarín realiza un análisis de las dimensiones de la educación popular, entre las cuales está la dimensión estética. Propone una pedagogía de la expresión y la creatividad que promueva el descubrimiento del talento de cada persona, impulsándolo por todos los medios y en todos los momentos y espacios educativos. Insta a convertir la biblioteca o el aula en un lugar de fantasía, del encuentro y del compartir, de la imaginación, del disfrute, de la creación, de la recuperación de la historia[7].

En un mundo tan material y técnico como el actual, ver la educación como arte no sólo es un sueño sino un acto de valentía, y más cuando se intenta concretarla. Las teorías pedagógicas tradicionales que provienen de la academia conciben la educación como ciencia y procuran alejarse de cualquier tentativa que las vincule con el arte. Por esa razón es que la exploración de la educación como arte encuentra su sustento en la filosofía clásica más que en la ciencia. El propio Vélaz reconoció que su inspiración por el valor y la creatividad la halló mientras estudiaba el Juniorado en Loyola, en los escritos de Homero, Cicerón, Demóstenes, Sófocles, Jenofonte, entre otros.

Comprender la educación como arte conlleva a contestar ¿qué es lo que define a un arte? La filosofía Griega Antigua aborda el concepto Amor con dos significados, el primero es el amor en sí o sentimiento; el segundo entiende el amor como un dios. En su libro Diálogos, Platón postula que todo amor es bello, pues entre la fealdad y el amor existe oposición[8]. El sentimiento amor,

6 El concepto de *la educación entendida como arte* es una aportación teórica de la pedagogía Williams, una experiencia educativa posicionada por 25 años en Guayaquil-Ecuador, y que fue inspiración y soporte de la práctica que fue gestándose durante el inicio y desarrollo del Proyecto de PLM. Eduardo Molina, *La pedagogía Williams. Filosofía de una educación popular militante* (Libro inédito).

7 Antonio Pérez Esclarín, *La educación popular y su pedagogía* (Caracas: Federación Internacional Fe y Alegría, 2004), 67.

8 Platón, *Diálogos* (Bogotá: Editorial La Montaña Mágica, 1986).

por ser bello y perfecto, es causa para otras manifestaciones o acciones, y dado que toda acción bien realizada es bella, y la base de cualquier arte son las acciones bellas, entonces todo arte es una manifestación de amor.

En voz de Sócrates, Platón explica que los hombres aman y buscan la belleza porque estos sentimientos los dirige hacia la felicidad, y su logro culmina en la procreación. La procreación o concepción es una función que todo organismo de la naturaleza posee, pero también las personas pueden concebir desde su alma, como por ejemplo una idea o sentimiento. Como la concepción es muestra de la continuación de la vida, es un acto bello, y como da vida, también es un acto divino. La persona que se embaraza de un niño o una "idea" llega a entender que su acción no sólo es consecuencia del amor sino también que es una acción de amor a la fecundación y a su respectivo parto de algo bello.

La fecundación y la preñez son manifestaciones exclusivas de lo inmortal, por eso los seres humanos, que son mortales, ven en esa experiencia una forma de trascender y existir para siempre; es en la procreación donde lo mortal participa de inmortalidad. Por otro lado, lo inmortal experimenta un instante mortal, es decir, lo divino se concreta en un ser humano. Por eso el amor a la inmortalidad está implícito en el arte y la creación. El artista, cualquiera sea su arte, se inmortaliza en su obra.

El tipo de obra dependerá de las cualidades del artista, las cuales pueden ser de múltiples formas y expresiones, además de actuar sobre una realidad también diversa. El poeta y el músico accionan sobre la realidad sonora a través de las palabras y la melodía, el pintor sobre la superficie a través de las impresiones visuales, el escultor modificando el relieve, entre otros. Cada artista observa, se sensibiliza e interpreta el mundo, expresa su innata y particular virtud eligiendo su sentido más desarrollado para comprender la realidad natural o social, y actuar sobre ella para transformarla.

La educación representa un caso particular de encuentro entre el artista y un ser humano, y cuya característica radica en

que el artista, a decir el maestro, actúa en otro ser, configurando una relación de amor que determina por un lado un poseedor de virtud (educador) y por otro el interesado en adquirir esa virtud (educando). La belleza se presenta en una relación en que el educando sediento de la virtud cede al virtuoso maestro, y la coincidencia de sus normas es concordancia y armonía, y por tal es bello. El maestro actúa con lo más sublime del espíritu y la virtud; el contacto con la virtud es contacto con la verdad. En ello reside la diferencia con otros artistas, de tal manera que es único.

Cuando el maestro contempla la belleza en un sujeto específico o en muchos, asume una función nutricia de virtudes para los educandos. Procrea y cultiva en ellos virtudes que los acercarán a la verdad, a lo divino y a la inmortalidad, provocando con estas acciones que el propio maestro acceda a la contemplación de la belleza plena, y en ese instante él participa de la inmortalidad.

La procreación en muchos sujetos implica la procreación en una comunidad; por eso el creador de una sociedad es el maestro. La sociedad se vuelve obra del maestro, pero una obra que tiene vida propia, dando razón al filósofo Eric Hoffer cuando asegura que el verdadero creador es aquel que crea algo que tiene vida propia, que puede existir y funcionar sin él. Este nuevo ser actúa sobre su creador impresionándolo de su belleza y creando un ciclo virtuoso, decretando una obra permanentemente inacabada.

Por otra parte, Kant también aborda el concepto de belleza subordinándola a los sentimientos y la subjetividad, pues no existen criterios objetivos que determinen qué es o no es bello. Empero, asegura que la idea de lo bello difiere según la época, lugar y cultura; y su comunicación entre seres humanos está subordinada a un sentido común y a una necesidad subjetiva de anunciarlo[9].

La filosofía materialista dialéctica apoya la tesis kantiana desde las ciencias pedagógicas, al reconocer que el arte muestra una influencia emocional por medio de reacciones afectivas que provoca una obra en un observador determinado. León Tolstoi

9 Kant Manuel, *Crítica del juicio* (Madrid: Biblioteca Virtual Universal, 2003).

decía que "la función del arte consiste en motivar en sí mismo un sentimiento, y después de esto, conseguir que otros lo sientan cuando se les transmite por medio de movimientos, de líneas o de imágenes expresadas verbalmente[10]. Un ejemplo de ello lo ofrece León Tolstoi en su libro Ana Karenina cuando el personaje Vronski vio el retrato de Ana con su expresión más encantadora, dibujado por un auténtico artista. Pero cuando posteriormente la divisó en persona, le pareció como si siempre la hubiese visto y amado, a pesar de que, en efecto, la vio realmente por primera vez en el retrato.

Uno de los procesos mentales que el artista utiliza para crear es la imaginación, y especialmente una subclase llamada *ilusión*, la que se caracteriza como un tipo especial de imagen dirigida hacia el futuro, con arreglo a los deseos, perspectivas de vida y actividad del artista, y que puede ser motivo de un proyecto creador para transformarlo en realidad. Esta *ilusión* encuentra su valor en la dirección social que tenga, por lo que puede ser compartida por muchas personas[11]. Es decir, el artista nos presenta un obra surgida de su imaginación, pero a su vez es una obra que intuitivamente todos tenemos en mente, que siempre hemos deseado pero nunca hemos podido crearla. Empero, sólo somos conscientes de lo que hemos anhelado cuando el artista nos muestra su obra.

Un ejemplo que grafica este tipo de eventos se presenta cuando un docente invierte gran parte de su vida en tratar de acercar a sus estudiantes a la lectura por placer, logrando avances mínimos. Pero cuando tiene la oportunidad de conocer a un alumno lector, y observa que es posible formar una persona de esa cualidad, se asombra e inmediatamente pregunta: ¿quién te enseño ese hábito? Y se cuestiona ¿cómo lo habrá logrado ese maestro?

10 Ignatiev E. I., "La imaginación," en *Psicología*, ed., Anatoly Smirnov (México: Grijalbo, 1960), 325.

11 Ignatiev, ibid , 334.

Pensamiento pedagógico de José María Vélaz

Las enseñanzas que se abstraen de la lectura de los evangelios están en función de la cosmovisión del lector. Un filósofo, maestro o militar, recibirán mensajes tanto divergentes porque están leídas desde realidades distintas, pero también convergentes puesto que se trata de lecciones de vida universales. Este estilo de lectura se presenta también cuando se explora la vida de ciertas personas cuya práctica fue considerablemente más intensa que sus escritos. El Padre Vélaz es un ejemplo de estos casos.

Las aportaciones de Vélaz en cuanto a lo pedagógico muestran una curiosa oscilación desde la filosofía de la educación hasta los ejemplos más concretos; por lo que para entenderlas es necesario efectuar una lectura de sus escritos pero esencialmente de su práctica. El análisis conduce a una identificación de conceptos pedagógicos que dan sentido armónico a los dos anteriores y a una forma particular de hacer educación popular. A continuación se aborda los principales conceptos apoyados por su práctica:

Evangelización: Vélaz ve que la evangelización es una misión que no es exclusiva de los religiosos, o que esta debe hacerse desde actividades tradicionalmente vinculadas. Cuando soñaba en crear una red de escuelas en los llanos venezolanos decía que bastaba un equipo móvil conformado por un agrónomo, un zootecnista, un forestal, un pedagogo y un pastoralista, y veía en cada una de estas profesiones y ciencias aplicadas una forma de evangelizar; pues es tan cristiano lograr que una vaca dé más leche para alimentar niños que escribir un libro de teología o dirigir un retiro espiritual.

En consecuencia, la función de cada profesional vinculado a Fe y Alegría adquiere sentido en la medida que concientice que la misma es un apostolado, y que cada acción que realiza porta esa intención, como dirigir una escuela o sacar la basura. Vélaz reconfigura la función del docente como una misión y a la pedagogía como una herramienta que concreta esa misión. Cada vez que el maestro planifica, evalúa o despliega su clase, cada análisis de oración u operación numérica que enseñe es

un ejemplo de apostolado. Enseñar matemáticas o lenguaje es evangelizar.

Respeto al Contexto: Vélaz es muy respetuoso del contexto y si bien reconoce que todo estudiante debe tener una base cultural actualizada que lo catapulte al horizonte de estudios superiores, también se debe orientar una educación teórico-práctica que lo prepare para el mercadeo y el cooperativismo. En la primaria la práctica debería cubrir al menos una mitad del tiempo, sugiriendo que alumnos y maestros intervengan juntos en algún jardín, huerta, gallinero o sembrados. En la secundaria debe tener al menos la mitad del tiempo como trabajo activo en el campo aprendiendo sobre suelos, abonos, caminos y alimentación; o en el caso de la urbe aprendiendo mecánica, construcción o electricidad.

Vélaz planteaba como ejemplo que los niños deberían aprender las matemáticas contando los huevos del gallinero y llevando gráficos cada mes, sacando las cuentas de lo que cuesta cada pollo que se come, midiendo el área reservada para los sembradíos de tomates y pimentones, o pesando los sacos de yuca o de porotos.

La propuesta empuja al maestro a un conocimiento pleno del contexto y a auto-percibirse como un promotor social. La intención se concreta en un currículo semi-abierto, donde se parte del estudio de la práctica y saberes que los estudiantes han acumulado en su entorno, y que conduzca al maestro a realizar modificaciones curriculares que fortalezcan la experiencia. Ello detona en una flexibilidad de los horarios y contenidos, la asunción de proyectos de aula como espacios de aprendizaje, pero principalmente en una concepción de escuela que va más allá del conocimiento teórico impartido exclusivamente en el aula.

Educación de destrezas: el Padre Vélaz criticaba el discurso de las educaciones llamadas integrales porque tenían muy poco de integral. Pese a que el mundo está cambiando mucho, la educación sigue enseñando a repetir lo que otros piensan, ya

que se cultiva sólo la memoria, muy poco la inteligencia y la creatividad, y casi nada el corazón y las manos. Sugería que el maestro debía centrarse en enseñar bien a todos los estudiantes a leer y escribir para que fueran capaces de aprender leyendo y de expresar tanto en forma oral como por escrito sus propios pensamientos. También debían enfocarse en enseñar bien los números, las operaciones, la resolución de problemas prácticos, para que nadie les pudiera engañar y pudieran valerse en la vida.

El uso de la palabra es otra cualidad que Vélaz apreciaba y se comprometía a ensayar. Él mismo planificó y ejecutó un programa de entrenamiento en religiosas basado en lecturas y exposiciones: "la palabra es un arma muy poderosa y me empeñé en que todas las monjas de Fe y Alegría dominaran el buen decir y la oratoria. Tras darles algunas normas generales acompañadas de ejercicios prácticos sobre gestos, modulaciones de la voz, énfasis, miradas, silencios..., les proponía un tema que todas debían desarrollar en público."[12]. En esa misma línea, veía la necesidad de desinhibirse y soltarse, y estaba convencido que las convivencias y campamentos son los espacios perfectos para ese fin porque son experiencias inolvidables y que marcan a la persona para toda la vida.

De esta manera se "lee" en la propuesta de Vélaz un énfasis en el aprendizaje de destrezas más que de conocimientos científicos. Su pedagogía se orienta por permitirle a cada persona alcanzar su autonomía y hacerse dueño de su vida y destino; la educación no se la debe entender como una entrega de cosas sino como la oportunidad para que los sujetos se enriquezcan con dispositivos que utilicen para conquistar por sí mismos sus derechos humanos esenciales.

Colectivismo: Fe y Alegría, vocación de servicio a multitudes, decía el padre Vélaz frente al falso concepto de que "el que mucho abarca poco aprieta". Históricamente el desarrollo de Fe y Alegría ha sido expansivo debido a un fenómeno que explica es el secreto de su grandeza, si se ayuda a muchos, se irán sumando

12 Antonio Pérez Esclarín, *Yo, José María Vélaz* (Quito: Fe y Alegría, 2010), 216.

dos clases de aliados naturales: los que son ayudados y los que ven que se ayuda a muchos.

Sin embargo, el concepto de cantidad va ligada al de calidad, rompiendo con la idea que a mayor cantidad se disminuye la calidad. Para ello debe hacerse uso de la tecnología multiplicadora de bienes como el instrumento aliado de la democracia, debido a que pone al alcance de todos las ventajas de cantidad y calidad.

Por otro lado, la escasez de recursos también es otra fuente que enriquece la tesis del colectivismo. Vélaz cuenta que en el colegio internado Timoteo Aguirre de Fe y Alegría en Venezuela, la escasez los obligó a ser creativos, y desde el comienzo recurrieron al autogobierno de los alumnos para que ellos sean los responsables de su propia disciplina y orden en los diferentes espacios de la casa como dormitorios o comedores, así como las funciones del lavado de ropa y platos.

La experiencia representa un principio de colectivismo que ha sido ejercido ancestralmente por comunidades cristianas y desde la ciencia explicada por la educación colectiva de Anton Makárenko. Educar es más sencillo que reeducar. La escasez y necesidad que experimenta un colectivo, por más numeroso que sea, los conduce a organizarse de tal forma que cada uno de sus miembros asume roles que portan una función social, y esta es la razón por la cual se comprometen a cumplirla, configurando una autodisciplina. Esta cualidad apropiada por el grupo es lo que define su calidad. La escuela que asuma este principio derivará en una educación que romperá la dicotomía cantidad-calidad.

El maestro: El Padre Vélaz era un convencido que las teorías o recursos no sirven de mucho si se carece de profesores de calidad, nunca perdió esa mira. Decía que una maestra bien formada, cariñosa que ama su profesión y sus alumnos, es la mejor lotería que le puede tocar a un niño en la vida. Ella supone la diferencia entre un pupitre vacío o un pupitre ocupado, un delincuente o una persona de bien, un asesino o un santo. Más que títulos, hace falta gente buena profesionalmente, capaz

de realizar cosas valiosas y bellas, que vivieran de su trabajo y estuvieran dispuestos a enseñar a otros lo que sabían.

El perfil que buscaba el Padre Vélaz se orientaba más por la esfera afectiva, por personas o profesores que disfrutan lo que hacen, que su práctica raye en la más alta estética, que lo quieran compartir con capacidad de asombro y que vivan su profesión u oficio como un apostolado.

Estos conceptos plagan los discursos y prácticas del Padre Vélaz, empero, no son explícitos a la manera de una teoría pedagógica. De todas formas, esta sistematización representa su pensamiento pedagógico.

CAPÍTULO 2:
El Giro[13]

El Giro es un concepto surgido de una praxis de educación popular[14] llevada en algunos espacios educativos, uno de ellos es Fe y Alegría Ecuador. Esta experiencia ayudó notablemente al desarrollo de esta práctica y teoría. El Giro se lo define como el enfrentamiento de un maestro con la duda producto de la consumación de la planificación, un encuentro con lo nuevo y para lo cual moviliza habilidades que propician relaciones con sus estudiantes, con fines problematizadores y que se resuelven en actos creativos de enseñanza y aprendizaje. Es decir, contrario al seguimiento de una programación rigurosa, el giro es una práctica que empieza donde el plan culmina, empujando al docente a ver el aula como lienzo en blanco en el cual pueda plasmar su creación.

Si bien esta práctica no es nueva, si es poco utilizada, por lo que la ciencia la ha explorado mínimamente. Dada la trascendencia de este descubrimiento se realizaron indagaciones *ad hoc* que determinaron el bautizo de una nueva categoría en la educación popular[15]. Se comprende que los educadores tradicionales y

13 La aportación teórica sobre el Giro fue tomada de: Eduardo Molina, "El Giro: un nueva praxis en la educación popular para la liberación de la didáctica", *Revista En-claves del pensamiento*, Año IV, Número 18 (julio-diciembre, 2015).

14 Fe y Alegría como Movimiento de Educación Popular: Anexo 3

15 Estas indagaciones consistieron en entrevistas a algunos académicos pedagogos latinoamericanos que suelen investigar y publicar. La mayoría reconoció la inexistencia de esta categoría propuesta. Sin embargo, se encontró que el concepto más parecido era el de intuición didáctica formulado por el educador mexicano Jaime Zapata, aunque presenta limitaciones en función del desarrollo alcanzado por la experiencia en Fe y Alegría Ecuador.

apegados a planificaciones estrictas pueden perturbarse con una metodología tan distinta y radical. No obstante, la misma obedece a una lógica y fundamento filosófico de la educación popular, y muy especialmente de su dimensión estética. Puesto que se trata de una categoría nueva, es necesario edificarla con la exploración de una serie de argumentos y conceptos permiten comprenderla mejor. A continuación se exponen los principales conceptos que componen al giro.

El conflicto

El conflicto es una categoría central dentro de la educación popular, pues ella al originarse desde la resistencia y al desarrollarse en entornos restringidos, conlleva el conflicto como elemento permanente. Esto es contradictorio con otros paradigmas y enfoques educativos que interpretan el conflicto como un aspecto que perturba al funcionamiento de una organización y que debe ser evitado, prevenido o eliminado. Esta visión coloca como una función esencial de los gestores escolares, la de eliminar o suavizar los conflictos desde el principio para asegurar una productividad óptima y una satisfacción máxima[16].

Contrariamente, la educación popular entiende el conflicto como algo natural y positivo, permitiendo su utilización didáctica para facilitar los procesos de la gestión escolar[17]. Los aprendizajes en la educación popular se configuran y se moldean en el conflicto, el cual se presenta con relativa frecuencia, entonces la didáctica se deriva del conflicto. La práctica del Giro representa un tipo de afrontamiento del conflicto, propone una relación inversa en la cual el conflicto se deriva de la didáctica, por lo tanto se provoca el conflicto con un fin didáctico. Esta nueva idea supone la búsqueda del conflicto para acelerar un aprendizaje que no obedece a una planificación ni espera llegar a un indicador estandarizado, sino que encarna un continuum hacia lo desconocido, impreciso, e indeterminado.

16 Mariana Rossi y Cristina Allevato, *Los principios que orientan nuestras prácticas: desafíos y dilemas* (Caracas: Federación Internacional Fe y Alegría, 2008), 73.

17 Ibid., 74.

El Giro demanda de una competencia del educador popular basada en una comprensión del conflicto como un encuentro con su condición humana, en un momento en que surge la paradoja: quedarse estáticos o emprender camino hacia lo desconocido. Esto permite reconocerse como seres incompletos pero en crecimiento, donde el manejo del conflicto permanente es un acto de aprendizaje que hace emerger el yo real para construir su sentido y transformar su persona, pasar a ser sujeto activo, cambiar de lugar.[18].

Fe y Alegría Ecuador como gestor del Giro

El proyecto de desarrollo del pensamiento lógico con énfasis en matemática (PLM) forma parte del Sistema de Mejora de la Calidad de Fe y Alegría (SMCFA), este último representa una acción planificada internacionalmente para 15 países de la región, el mismo que se sitúa dentro de los postulados de la educación popular[19] y del paradigma latinoamericano. En el caso ecuatoriano, el proyecto se inició en el 2012 en 22 centros educativos de la zona interandina debido a que los estudiantes obtuvieron menor puntuación en matemática en comparación con los de la zona litoral. Dentro del conjunto de elementos que componen el concepto de calidad de la educación popular se analizan el acompañamiento formativo porque ayuda a explicar la práctica del Giro.

Acompañamiento formativo: El acompañamiento es una condición dentro del SMCFA definido como la función de "situarse al lado del otro como compañero de camino, estableciendo relaciones profundas de diálogo y amistad, relaciones de compañía que permitan crecer y compartir recíprocamente"[20]. Su aplicación es responsabilidad de acompañantes educativos

18 Marco Mejía, "Hacia una pedagogía del conflicto: Haciendo educativo el encuentro con nuestra condición humana (Borradores para deconstruirnos)," *Palabra*, Volumen 2, Número 2 (2001), 60-82.

19 Elizabeth Riveros, *El sistema de mejora de la calidad de Fe y Alegría* (Quito: Fe y Alegría Ecuador, 2011), 9.

20 Riveros, *ibid*, 76.

que visitan los centros con regularidad para apoyar el proceso del Sistema de Mejora y del proyecto de PLM. Para ello se ejecutan jornadas de entrenamiento metodológico conjunto[21] cuyas acciones principales son: jornadas de formación, observación de clases, clases demostrativas y grupos inter-aprendizajes[22].

Una de las dificultades identificadas en el proceso fue el desconocimiento por parte de muchos profesores de los principios y práctica de la educación popular, situación comprensible debido a que en el Ecuador los procesos de formación del profesorado minimizan los contenidos referidos al paradigma latinoamericano. Ello llevó a acentuar el proyecto incorporando acciones que apremien el conflicto con el fin de mostrar sus capacidades didácticas frente a escenarios imprevistos, y explorar técnicas de enseñanza de contenidos matemáticos basadas en el lenguaje. Cada una de estas acciones surgió espontáneamente y se ejecutaron sin previo aviso a los docentes.

Así, en las jornadas de entrenamiento metodológico conjunto se experimentaron y/o entrenaron las siguientes acciones en los maestros derivadas del proceso de formación:

1. Impartir una clase planificada por otro docente: el tiempo entre la lectura de la planificación e impartir la clase es relativamente corto, siendo no mayor a 15 minutos para imaginar el desarrollo de la misma.
2. Impartir una clase originada en una idea en construcción: sucede en entornos de capacitación donde los participantes, después de escuchar alguna aclaración

21 El entrenamiento metodológico conjunto (EMC) se entiende como la producción de una nueva relación de trabajo entre los maestros, los directivos docentes encargados de acompañar a los docentes en el mejoramiento de sus clases y los funcionarios de las entidades territoriales. Cuba, un sistema de mejoramiento continuo. Ministerio de Educación de Colombia, "El entrenamiento metodológico conjunto es un aliado de la calidad educativa. Una experiencia cubana que se aplica en Colombia," *Altablero*, No. 35 (Junio-Julio, 2005), Descargado del sitio: http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-89947.html

22 Equipo Nacional, *Proyecto de Desarrollo de pensamiento lógico con énfasis en matemática* (Quito: Fe y Alegría, 2011).

teórica por parte de un experto, se les ocurre cómo iniciar una clase sobre cierto tema, aunque desconocen cómo terminarla.

3. Impartir una clase sin acceso visual a los alumnos: se coloca un obstáculo físico que impide su contacto visual o se usa tecnología para fortalecer el lenguaje como medio de comunicación.
4. Impartir una clase de educación física sin modelar con el cuerpo y utilizando únicamente el lenguaje: de la misma manera se fortalece el canal oral como medio de comunicación.
5. Impartir una clase de un tema seleccionado por sorteo: el tiempo estimado para preparar la clase es máximo 20 minutos.
6. Interrumpir y culminar una clase comenzada por otro docente, y sin dejar de exponer el mismo contenido pero subordinándolo, re-direccionar la clase hacia el desarrollo de destrezas como intención principal: el docente observa cómo se desenvuelve el primer maestro, lo analiza y descubre la intencionalidad de la clase, así efectúa un giro desde los contenidos a las destrezas.
7. Visita de una delegación de profesores a otro centro educativo con el fin de reemplazar a sus profesores en las aulas y continuar las clases mientras el resto de docentes se vuelven observadores del proceso: se aplica a nivel institucional cuando los docentes muestran destreza en los 6 ejercicios previos, tomándose una escuela para demostrar otro tipo de educación con los mismos estudiantes.
8. Organizar e impartir un encuentro de capacitación a nuevos profesores: los hijos del proceso se vuelven guías para otros docentes.

Todas estas acciones implicaron un enfrentamiento con situaciones imprevisibles que generaron la exploración y

surgimiento de competencias docentes que el mismo profesor ignoraba que poseía, modificando su didáctica desde una visión técnica planificada a un acto creativo. Este encuentro, o reencuentro consigo se caracterizó por la compañía de sus pares, configurando lo que Balderrama[23] cataloga como ley de realización de los grupos, donde "el miembro es ayudado por el grupo a hacer cosas que él no pensaba que podía...se siente acompañado y acompaña,..., se siente él, con su identidad, está pleno"[24].

Esta práctica fue de tal intensidad y de tal nivel transformador que los profesores que formaron parte del proceso decidieron replicarla en cada uno de sus centros educativos hasta convertirla en hábito. De esta manera, además de ocasionar una mejor calidad en las clases, provocar mayor riqueza de los debates llevados en los grupos inter-aprendizajes, influir en la cultura escolar, pero sobre todo, esta práctica situó a los docentes en un umbral nuevo e indeterminado, con la oportunidad de conducirse en comunión hacia su libertad didáctica; en esta lógica, Paulo Freire recuerda que la liberación no es una donación, "si no es autoliberación –nadie se libera solo- tampoco es liberación de unos hecha por otros"[25].

La Práctica del Giro

El giro es una práctica dentro de la educación popular que surge como efecto de confrontar el Conflicto. Puesto que se trató de una práctica reflexiva que nunca antes se había realizado, se topó con la comprensiva dificultad de identificarla y abstraerla de la experiencia. En este sentido es entendible que en sus orígenes dicha práctica se haya confundido con otros conceptos y se los haya etiquetado transitoriamente como currículo abierto o acompañamiento formativo. La idea del nombre surgió durante el IV Encuentro de Formación del proyecto de PLM, de una analogía

23 Maritza Balderrama, *Creatividad y aprendizaje: guía para el facilitador* (Quito: CEISE, 1990), 15.

24 Ibid., 16.

25 Paulo Freire, *La pedagogía del oprimido* (México: Editorial Siglo XXI, 2008), 70.

tomada de la cinematografía con los conceptos *vuelta de tuerca* o *giro de argumento*, entendidos como cambios bruscos e inesperados en una situación inicial de una obra, aunque pueden encontrarse hacia la mitad. Se le conoce también como punto de giro, revés dramático, final sorpresa, entre otros[26].

En su proceso de elaboración dentro del contexto educativo, al Giro se lo definió inicialmente como una acción en el campo, efectuada por un acompañante para fortalecer la improvisación y experimentación como competencia didáctica tanto de él como del docente, y que influye en una mayor riqueza de los grupos inter-aprendizajes[27]. La definición se explica por el interés del acompañante por mostrar una diferencia entre una educación basada en destrezas con otra basada en contenidos que demostraban comúnmente los docentes. Ello llevó a experimentar clases demostrativas compartidas entre profesor y acompañante con el fin de improvisar estrategias.

Desde aquel proceso de acompañamiento surgió una reflexión y sistematización que derivó en el análisis de 3 condiciones para que una experiencia sea categorizada como Giro: vínculo, intencionalidad problematizadora y poiésis.

Vínculo

Uno de los principios de la educación popular es su actuación sobre procesos de negociación cultural, la que se define como el encuentro de seres humanos cuyo diálogo genera una tensión entre sus creencias, actitudes y concepciones. Dicha tensión puede convertirse en confrontación debido a que la experiencia supone que cada sujeto porta una imagen del mundo y una estructura previa.

El vínculo es un concepto que representa un continuum

26 El término Giro fue propuesto por Milton Calderón, acompañante de Fe y Alegría Ecuador, quien también posee estudios en cinematografía. Eduardo Molina, *Informe del IV Encuentro del Proyecto de Desarrollo de Pensamiento Lógico Matemático* (Quito: Oficina Nacional de Fe y Alegría Ecuador, 2013).

27 Ibid.

actitudinal que se presenta subyacente a la negociación cultural, una tendencia psicológica permanente que se expresa principalmente de manera muy intensa en la esfera afectiva. El vínculo es una disposición que emana originalmente del educador en su escenario, producto de la apropiación de los principios de la educación popular, y se reconoce por la claridad de sus intenciones en las acciones que provoca con destreza metodológica y conceptual.

El concepto de vínculo tiene como base el amor, el cual lleva a comprometerse con los hombres dialógicamente para su liberación[28]. Este compromiso se expresa en la conciliación de los polos educador-educando, ello implica por parte del docente una creencia en sus educandos, con lo cual modifica sus relaciones de autoridad para convertirse en compañero de estos, buscando *ser* con ellos, convivir, simpatizar, comunicar; "nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión"[29]. De esta manera se configura una educación colectiva cuya unidad de análisis es el grupo, y específicamente el grupo primario, compuesto por miembros que establecen una relación personal entre ellos, de cara a cara, constituyendo una entidad viva y sujeta a leyes que tienen una constancia semejante a las de la naturaleza[30]. La afinidad emitida en un principio por el maestro provoca un reflejo desde los demás miembros, que como sujetos activos, empiezan a irradiar y a disponerse frente a la experiencia presente y futura.

Al estudiar el grupo como el espacio más fructífero y propiciador del aprendizaje, Maritza Balderrama[31] establece 10 leyes básicas que las rigen. Una de ellas es la ley de la comunicación, la cual establece que las personas saben que están con sus pares en un proceso de construcción permanente de su sentido cultural y su historia; todo esto permite la formación integral de las personas

28 Freire, *Pedagogía del oprimido* (México: Editorial Siglo XXI, 2008), 108.

29 Freire, *Ibid*, 92.

30 Jorge Crespo, *Educación, cuatro temas de fondo* (Quito: CEISE, 2010), 74.

31 Creatividad y aprendizaje: guía para el facilitador (Quito:CEISE, 1990), 14.

dentro del grupo, logrando una consolidación que los gratifica y los realiza como seres humanos entre sus iguales. "Esta intercomunicación es la energía que los hace crecer, cada miembro del grupo actúa sobre los otros y al mismo tiempo recibe la acción de los otros, sea individualmente, sea como grupo"[32]. Este proceso comunicativo verbal como no verbal, es un conjunto fluido de elementos como el tono, postura, contexto, mímica, gestos, objetos, etc., y que varían de manera activa pero que poseen el mismo significado para todos. Vygotsky[33] sustenta esta idea al indicar que entre personas que viven un estrecho contacto psicológico, el papel del habla se reduce al mínimo.

Posteriormente se cumple la ley del clima grupal cuando las personas construyen un espacio de aprendizaje gratificante y solidario, crean un ambiente favorable para la resolución de problemas, integración de sus miembros y comunicación horizontal; cuando un miembro tiene problemas, angustias, alegrías o satisfacciones, el grupo los hace suyos. Es la energía sensible por el grupo y desde el grupo, además de ser transmisibles a miembros nuevos, percibiendo y adaptando sus sentimientos al clima general[34].

Es paralelo al crecimiento de esta nueva atmósfera, que Pérez[35] cataloga como la dimensión psico-afectiva de la pedagogía de educación popular, que se explaya la negociación cultural. Según Mejía[36] la negociación cultural lleva al educador popular a organizar sus actividades tomando en cuenta los pensamientos previos, estereotipos y arquetipos de los sujetos de acción educativa, construyendo las condiciones previas más propicias para que los actores sociales organicen sus interacciones básicas. El concepto de vínculo toma esta idea

32 Crespo, *Educación, cuatro temas de fondo* (Quito: CEISE, 2010), 74.

33 Lev Vygotsky, *Pensamiento y lenguaje* (Barcelona: Paidós, 1995), 217.

34 Balderrama, *ob cit*, 17.

35 Pérez, *ob cit*, 47.

36 Mejía, *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur* (Panamá: CEAAL, 2011), 118-120.

pero la complementa situándola en presente, en tiempo real. El vínculo implica en el educador popular estar *en el ahora*, simultáneamente organizando y ejecutando actividades que tomen en cuenta los pensamientos, sentimientos y necesidades presentes, y así construir condiciones propicias para los actores sociales.

Intencionalidad problematizadora

Es la persecución, identificación, seguimiento y afrontamiento consciente e inconsciente, principalmente de conflictos pero también de oportunidades, que son visualizados como situaciones experimentales que potencialmente pueden generar aprendizajes para el grupo y para sí mismo. Este concepto se enmarca dentro de la reorientación de la personalidad que puede sufrir un sujeto como producto de una experiencia de educación popular; el mismo se comprende desde la gnoseológica de esta concepción educativa.

La epistemología tradicional polariza al sujeto y al objeto como elementos del conocimiento, siendo el sujeto (cognoscente) quien opera con el objeto (cognoscible), y gracias a esta operación la persona se apropia del objeto y logra adquirir saberes. Es decir, el acto de conocer culmina con el objeto, con su apropiación. Por ejemplo, un estudiante desea aprender a manejar una calculadora. El estudiante es el sujeto y la calculadora es el objeto. Su manipulación posibilita al alumno adquirir destrezas y saberes del funcionamiento de la máquina, en la medida que la domine se apropia de ella, el objeto representa la culminación del acto de conocer.

Por su parte, la epistemología que subyace a la educación liberadora y problematizadora propuesta por Freire sostiene que en el mundo existen esencialmente personas que llegan a conocerse mutuamente. Continuando con el ejemplo, es el maestro quien domina la calculadora que pretende enseñar al niño su funcionamiento. En consecuencia, el niño se apropiará de las destrezas del maestro, y como estas son inherentes a éste último, el alumno se apropiará de una persona. Pero cuando el

educando llega a dominar la calculadora, el maestro descubrirá funciones y procedimientos de la máquina que no había percatado antes, y también aprende. La calculadora es el objeto que representa el medio que permite que maestro y alumno se conozcan. En palabras de Freire, "el objeto cognoscible, en vez de ser el término del acto cognoscente de un sujeto, es el mediatizador de sujetos cognoscentes –educador, por un lado; educandos, por otro-, la educación problematizadora antepone la exigencia de la contradicción educador-educandos"[37].

De esta manera, en respuesta a la crítica hacia una educación bancaria, se enuncia una educación basada en las relaciones de las personas con el mundo y sus problemas, la que ayuda a desarrollar la conciencia en la gente, la misma que no sólo se dirige hacia objetos y sujetos sino también hacia sí misma. Es decir, las personas logran ser conscientes de que tienen conciencia.

Esta conciencia de la conciencia es una particularidad distintiva de la personalidad; la conciencia es la capacidad de informar y corresponder las relaciones del sujeto con el medio, con los demás y consigo mismo, y en la medida en que el sujeto logre identificar sus propias particularidades y rasgos psicológicos, se configura la autoconciencia[38]. Una persona se vuelve autoconsciente cuando comienza a tratar a otro individuo como su semejante, a la vez que se compara con otros se separa como personalidad del medio humano que lo rodea.

El individuo, que es cada persona por separado, con su cultura, saberes, vivencias, experiencias, necesidades, intereses y aspiraciones; al ingresar en un proceso de educación popular se convierte en sujeto histórico gestor de su vida. A partir de esa recuperación de sí mismo y de su autoafirmación se da

37 Freire, *ob cit*, 91.

38 Franklin Andrade, "Psiquismo humano, personalidad, actividad física, deportes y recreación" (ponencia presentada en el I Seminario Taller de Psicología de la Actividad Física, el Ejercicio y el Deporte, Guayaquil, Centro de Desarrollo Humano, Capacitación y Asesoría, 1 al 4 de febrero, 2001).

la individuación, proceso que le permite reconocerse como ser social. El re encuentro consigo mismo y con el otro, y el entendimiento de esa diferencia, conduce a un empoderamiento que permite descubrir el sentido de la propia vida y el control de su destino[39].

Esta trasformación personal está sustentada en la literatura psicológica, pues la personalidad no está dada, ya que se educa. Bratus y González Rey[40] formulan el concepto de tendencia orientadora de la personalidad, como el nivel superior de jerarquía motivacional que orienta la personalidad hacia objetivos esenciales de la vida. Sin embargo, al ser dinámica, una reestructuración de las relaciones de la persona hacia el mundo, hacia otras personas y hacia sí misma, puede modificar la jerarquía de sus motivaciones, reorientando la personalidad hacia otros objetivos, producto de una concientización de vivencias y pensamientos que le da sentido su vida.

Retomando la línea epistemológica, dado que el objeto es mediador de la reflexión crítica del educando y del educador, éste último rehace el acto de conocer cuando los educandos aprenden. El educador se asombra de la admiración que causa en los estudiantes la presentación del objeto que un día provocó en él su admiración, lo cual conlleva un acto constante de descubrimiento. Esta situación permite al maestro preguntarse, conocerse, comprenderse y valorarse para desarrollarse; la curiosidad y la capacidad de asombro se tornan la base de la función investigativa del educador popular[41]. La reflexión de su práctica lo orienta y lo sensibiliza a algunos componentes de

39 Marco Mejía y Myriam Awad, *Pedagogías y metodologías en educación popular. La negociación cultural: una búsqueda* (Quito: Ediciones Fe y Alegría, 2001), 158.

40 Boris Bratus y Fernando González Rey, "La tendencia orientadora de la personalidad y las formaciones del sentido," en *Algunas cuestiones teóricas y metodológicas sobre el estudio de la personalidad*, ed., María Gramel (La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982), 53.

41 Pérez, *ob cit*, 56.

la investigación acción participativa[42]; la experimentación se convierte en un espacio de aprendizaje para sus educandos y para él mismo.

En esta línea, viéndose como agente de cambio pero también como parte del grupo, el educador popular se autoimpone pruebas que exijan a sus capacidades y las del grupo. Esta intencionalidad problematizadora oscila entre intenciones hacia el grupo como hacia sí mismo. En el primer caso, cada miembro sabiéndose parte del grupo, tiene la certeza que los demás le ayudarán a hacer cosas que él creía que no podía; aprende a hacer cosas nuevas, adquiere saberes, desarrolla sus potencialidades con apoyo de los demás, lo que Balderrama[43] postula como ley de la realización de los grupos; aunque puede existir ocasiones que el educador asuma funciones emergentes o de mediador en actividades que él propone al grupo, cumpliendo con la ley de la zona de desarrollo próximo de Vygotsky[44].

En el segundo caso, el educador reconoce que la práctica docente apegada a una estructura, difícilmente provoca ambientes que lleven al límite sus capacidades didácticas; sólo las situaciones novedosas o conflictos ponen a prueba los dispositivos didácticos con los cuales puede explorar y generar productos de los que no se creía capaz de inventar. Su intención problematizadora no se dirige a adquirir más conocimientos sino a edificar un continuo empoderamiento a través de prácticas que transformen la vida de sí mismo, por lo que regularmente se enfrenta a situaciones cuya única guía es su intuición, su contexto es su laboratorio de experimentación.

Poiésis

Etimológicamente, el término *poiésis* es una raíz griega que significa creación o producción. Para nuestro contexto

42 Lola Cendales y Gemán Mariño, *Aprender a investigar, investigando* (Caracas: Federación Internacional Fe y Alegría, 2003), 26.

43 Balderrama, *ob cit*, 15.

44 Vygotsky, *Pensamiento*, 180-186.

pedagógico, cuando se parte de un clima de libertad, la poiésis representa las acciones educativas nuevas, originales e insólitas, creadas en un espacio-tiempo inexplorado al que se auto someten el educador y sus educandos, con el fin de encauzar hasta el límite las capacidades didácticas para generar aprendizajes.

Según Freire[45], el diálogo es el encuentro de sujetos del cual surge la conquista del mundo para su liberación y desencadenar el poder creador y de acción de las personas; es decir, la libertad del maestro es requisito para la expresión de su creatividad. Zapata[46] sintoniza con este argumento y propone el concepto de *intuición didáctica*, pero reconoce también la dificultad para definirlo y describirlo, por ser de naturaleza inexacta, irracional e inexplicable. Partiendo de lo que Francis Vaughan comprende por intuición como la incapacidad de poder explicar por qué se sabe lo que se sabe[47], la intuición didáctica puede ser entendida como una función de percepción de posibles relaciones entre recursos y personas del entorno educativo que conduce al impulso de acciones riesgosas pero concretas.

El concepto de intuición didáctica porta algunas particularidades como la irracionalidad, falta de objetividad y predominancia subjetiva, que podrían justificar una crítica al mismo y relacionarlo con improvisación. Así surge una dicotomía entre los términos improvisación y creación, mientras que la primera se define como hacer algo de pronto sin estudio ni preparación, la creación es realizar algo partiendo de las propias capacidades[48]. En este sentido, la experiencia previa, el conocimiento de la realidad y la sistematicidad al encarar las situaciones experimentales, le permite al profesor aclarar un

45 Freire, *ob cit*, 107.

46 Jaime Zapata, "El profesor como creador," en *El éxito en la enseñanza. Aspectos didácticos de las facetas del profesor*, ed., Armando Lozano (México: Trillas, 2011), 148-167.

47 Francis Vaughman, *Awakening intuition* (New York: Anchor Press/Doubleday, 1979), citado por Jaime Zapata, "El profesor como creador", 151.

48 Molina, *Informe del IV Encuentro del Proyecto de Desarrollo de Pensamiento Lógico Matemático (Quito: Oficina Nacional de Fe y Alegría, 2013).*

conflicto con tal solvencia y fluidez técnica, que colinda con la estética, lo que Pérez[49] denomina la dimensión estética de la educación popular.

Esta idea se asocia a la concepción que una persona puede tener de sí mismo como obra de arte, producto de una decisión libre y de la asunción de una postura ética, percibiéndose de manera estética y con el esmero de quien trabaja sobre una obra de arte[50]. Este hábito convierte lo realizado en el aula en una creación artística, y dado que el educador popular socializa su práctica, se reconfiguran objetivos en el grupo con el que trabaja. Los miembros de un grupo están en él para conseguir los objetivos, y esa intencionalidad define el espíritu del grupo, su participación consciente y comprometida en la realización de algo, lo que Balderrama[51] llama ley de la producción; se experimenta y se crea en comunión.

La creación y la acción se desenvuelven sobre la comunicación y el diálogo, las que no sólo se dan con los demás sino también consigo mismo. La convergencia del lenguaje y la acción generan un desarrollo del pensamiento que a su vez vuelve sobre el lenguaje, pensamiento y lenguaje se estructuran y dinamizan mutuamente[52]; cuando se habla bien se comprende mejor, y cuando se comprende mejor se lo puede explicar con mayor solvencia lingüística. Concretamente en el docente, el pensamiento didáctico se entiende como el aprovechamiento de todos los estímulos a los que está expuesto durante el día para la producción constante de ideas acerca del diseño de actividades enriquecedoras y efectivas para su aplicación en la enseñanza. El lenguaje emanado durante las situaciones experimentales y posterior a ellas, conducen a una reflexión de su práctica que proporciona el desarrollo de su pensamiento didáctico y a su

49 Pérez, *ob cit*, 67.

50 Andrés Samper, "El arte en la escuela: poiesis, cotidianidad y cuidado," *Encuentros*, Número 2, (Colombia: Diciembre, 2011), 61-72.

51 Balderrama, *Creatividad*, 18.

52 Vygotsky, *ob cit*, 97-115.

vez el fortalecimiento de su intuición didáctica para futuros escenarios.

Construcción de conocimiento

Este elemento no constituye una condición del Giro, sino más bien un efecto del mismo. Su declaración se fundamenta en la crítica a los sistemas sociales occidentales que ven al conocimiento como una función de poder dentro de una estructura piramidal cuya cúspide es ocupada por expertos que deciden qué es o no es científico. De esta manera, existe una tendencia a que los países del Norte cuya ciencia es muy desarrollada, desvaloricen las experiencias y saberes de los del Sur. Incluso, "algunos al referirse a la Educación Popular, la tildan de asistemática, poco profesional, porque no responde a un mundo que exige una educación basada fundamentalmente en estándares de calidad"[53].

Dentro del paradigma educativo latinoamericano, la educación popular es una concepción que tiene sus propias prácticas, metodologías y teorías desde una visión político-pedagógica. Su edificación centra su fortaleza en una práctica que busca erigirse como experiencia y saber propio, cuestión que con el paso del tiempo ha permitido acceder al conocimiento socialmente constituido y aceptado; en esa lógica, según Alfonso Torres se reconoce a Paulo Freire como un representante modelo de la sistematicidad de esta pedagogía[54].

La educación popular entiende que existen diferentes formas de saber: particulares, populares, específicos y de disciplina científica; y los procesos implicados en cada uno son distintos y derivados de la cultura. Un saber surgido en educación popular se valida en la práctica, y es significativo para sus actores porque los lleva a la reflexión y a su transformación, a diferencia de un conocimiento "científico" que se legitima en entornos

53 Mejía, *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur* (Panamá: CEEAL,2011), 8.

54 Mejía, *Ibid*, 18.

académicos de poder[55]. Relacionado a ello, Kincheloe indica que la investigación positivista es inadecuada para el campo de la práctica educativa porque aleja a los maestros de aula de su propia reflexión[56].

Basado en estos argumentos, la reflexión surgida en los docentes como producto de las prácticas de giros, y la transformación personal que conlleva, decantan una socialización orientada a un empoderamiento progresivo que Zimmerman[57] coloca en niveles desde el individual hacia el organizacional y comunitario. El fin que impulsa la realización de giros es simultáneamente posibilitar aprendizajes en todos y mejorar las habilidades didácticas, y no el de construir nuevo conocimiento. Sin embargo, la función asumida como docentes investigadores experimentales implica el descubrimiento de prácticas significativas para sí mismo y paulatinamente la necesidad de un diálogo con otros docentes para compartir experiencias, debatir dudas y obtener conclusiones que, en la medida que se perfecciona como actor político, aumenta el interés por superar una praxis anecdótica y plasmar sus experiencias en producción de conocimiento práctico-teórico; el maestro descubre o inventa algo, quiere comunicarlo, desea compartirlo y trascender en el otro, sin que necesariamente sea aceptado por la academia.

Hacia una definición de Giro

La interpretación filosófica y política que subyace a la aparición de la práctica del giro es procurar un camino que

55 Antonio Gramsci, *Cultura y literatura* (Madrid: Editorial Península, 1967), citado por Mejía y Awad, *Pedagogías y metodologías*, 167.

56 Joe Kincheloe, *Teachers as researchers; qualitative inquiry as a path to empowerment* (New York: The Palmer Press, 1991), citado por Manuel Flores, "El profesor como investigador," en *El éxito en la enseñanza. Aspectos didácticos de las facetas del profesor*, ed., Armando Lozano (México: Trillas, 2011), 266.

57 Marc Zimmerman, *"Empowerment theory,"* en *Handbook of community psychology*, eds., Julian Rappaport y Edward Seidman (New York: Plenum/ Kluwer, 2000), 43-63.

ayude originalmente a liberar al maestro, para que de su reflexión logre desenmarañar algunos conceptos del hecho educativo que posibilite reencontrar y/o reforzar su compromiso más allá del contexto exclusivamente escolar; pese a ello, el giro se exterioriza y puede percibirse como una estrategia didáctica cuyo eje es el asalto al conflicto.

Para entenderlo es esencial situarse en prácticas de educación popular donde el profesor o agente de cambio, fiel y convencido de los principios de este enfoque, ha originado y/o desarrollado una afiliación por el conflicto y su abordaje, el cual se constituye como la confluencia de un ser humano inacabado y un hecho social en curso. Esta conjunción de dos elementos indeterminados pero muy dinámicos, se resuelve en la decisión del maestro a transformar a otros mientras se transforma a sí mismo.

Con esta aclaración, el Giro se define como **el encuentro de un educador con lo incierto, situación que lo lleva a activar todo su contingente de habilidades, destrezas y hábitos, que posibilitan el surgimiento, crecimiento e intensificación de un vínculo con otros seres humanos, con intencionalidad problematizadora y de la que su vivencia y experimentación en un clima de libertad y plenitud, surgen actos poiéticos de enseñanza y aprendizaje en comunión**.

Visto así, el Giro constituye una experiencia trascendental en comunión, producto de una vivencia intensa que permite acceder a un estado de fluidez y libertad, y de la cual surgen nuevas personas para posteriormente buscar nuevos giros.

SEGUNDA PARTE:

Las Condiciones

CAPÍTULO 3:
Los Encuentros de Formación

La formación es un proceso que tradicionalmente se concibe como una relación entre un experto que posee un saber y un grupo de inexpertos que lo desconocen. Sin embargo, en experiencias de educación popular se presenta una lógica basada en el reconocimiento de los saberes de todos los involucrados en la acción educativa; todo sujeto dinamizador debe partir de este supuesto.

La preparación de un proceso de formación en educación popular implica una claridad en cuanto a su sentido, a los fundamentos metodológicos, a su diseño y formas. El capítulo explora cada uno de esos elementos.

Sentido del Educador Popular

La educación popular surgida desde la perspectiva del pensamiento crítico latinoamericano es un enfoque educativo que pese a ser reconocido por la academia, no goza de popularidad en la misma zona geográfica donde se desarrolló. Esta situación se explica por el pensamiento neocolonialista de los grupos que dirigen los estados latinoamericanos, pues la tendencia a minimizar o negar una concepción educativa propia no sólo se presenta en el conglomerado sino también en los educadores que se han formado fuera de sus fronteras bajo la concepción sajona y eurocéntrica.

Este hecho explica por qué los sistemas de educación superior relativos a la formación del profesorado excluyen en sus currículos los contenidos que abarcan el pensamiento educativo latinoamericano, sus enfoques y metodologías. En

consecuencia, los docentes que se involucran con las posturas críticas como la educación popular lo hacen desde su práctica y no desde sus conocimientos académicos. Es importante entender esta situación debido a que no se puede aplicar una práctica pedagógica de educación popular si los maestros la desconocen, y por ello es esencial un proceso de formación que asegure este fin.

En educación popular la formación tiene una lógica fiel al principio que concibe los aprendizajes como empoderamiento, por ello trasciende el concepto de capacitación. La formación parte de un mirar del sentido de la acción de un sujeto en un contexto, de sus relaciones y cambios que esta persona ejerce en la comunidad. Ese mirar no es individual sino colectivo, cuando se reconoce al otro me reconozco, cuando analizo el entorno del grupo entiendo mejor mi acción en él. No es recomendable empezar un plan si se desconoce a las personas y su ámbito.

Comenzar un proceso de formación inicial en educación popular demanda de un impacto en la vida del educador que lo conduzca a las siguientes reflexiones: 1) Constatar sus intuiciones sobre que lo aprendido en la Universidad representan insumos un tanto discordantes con su realidad, 2) existen otras concepciones de escuela que el poder formal excluye pero que son más coherentes con la realidad, y 3) es necesario no sólo adquirir nuevos conocimientos sino una filosofía de la educación y la vida. Estos requerimientos plantean un desafío a la elección de la metodología, pues al ser coherente con el principio de ver los aprendizajes como empoderamiento, los conocimientos que se impartan apenas serán un medio para un fin transformador.

Fundamentos Metodológicos

El objetivo de lograr que las personas tomen conciencia de su rol en la praxis de la educación popular es una ardua labor que implica adentrarse en la psicología de las personas para identificar sus necesidades, motivaciones, actitudes, pensamientos y creencias. Para ello se utilizan técnicas que ayuden a develar esos

elementos, pero también es necesario conseguir ese objetivo en un tiempo relativamente corto. Es esta última intención que conduce a la elección de técnicas de psicoterapia de grupo para conseguir la meta.

Terapia Grupo de Encuentro[58]

Es una psicoterapia que se deriva del tercer paradigma de la psicología, la Humanista. Se diferencia notablemente de las terapias que provienen del psicoanálisis o el conductismo-cognitivismo americano debido a que estas ponen énfasis respectivamente, en el inconsciente o en comportamientos y pensamientos negativos que deben ser modificados. La presente técnica enfatiza el ahora y lo que la persona piensa hacer con su vida desde ese momento, y se excluye las razones que intentan explicar por qué el sujeto llegó a ser lo que es.

Este tipo de psicoterapia tiene como base 4 aspectos básicos:

Empatía: Refiere a un mirarse en los ojos de otra persona y sentir que se conocen desde hace tiempo.

Amistad: Es disfrutar de la compañía de otra persona afirmándose, perdonando las idiosincrasias, y teniendo confianza en relación.

Eros: Es la energía sexual, vital, amorosa desde el punto de vista de una excitación integral: cognoscitiva, biológica y emotiva.

Agape: Es la capacidad de velar por el bienestar de otra persona más que por uno mismo. Es desear cuidar a otro ser humano independientemente de lo que éste sienta por uno.

La principal característica de los grupos de encuentro es la exploración de la esfera afectiva orientada al autoconocimiento de los sentidos y la percepción, y que luego se extiende al conocimiento mutuo de los miembros del grupo. En los grupos de

58 Se tomó como base las ideas desarrolladas por Felicitas Kort acerca de las psicoterapias de grupos. Felicitas Kort, *Psicoterapia de grupo y desarrollo del potencial humano* (Caracas: Monte Ávila Editores, 1999).

encuentro se fomenta la relación entre las personas, expresando lo que sienten y lo que son en un intercambio espontáneo de sentimientos y vivencias.

El método se centra en situar a los participantes ante acciones que generan una elevada angustia, la cual se resuelve confrontando el riesgo mientras se comparten sus temores, capacidades y actitudes, es decir, su vida.

El proceso de un grupo de encuentro se desarrolla en las siguientes etapas:

1. *Confusión inicial*: Es provocado porque las sesiones son poco estructuradas y por la responsabilidad que las personas asumen en sus reacciones frente al grupo. La tensión se disipa en la medida en que los miembros participan del encuentro.

2. *Resistencia a la expresión o exploración personal*: Se presenta inicialmente un diálogo superficial evitando compartir sentimientos y pensamientos, que les hace sentir vulnerables.

3. *Descripción de emociones vivenciadas en el pasado*: Se produce un avance al conversar acerca de experiencias ocurridas en el pasado, las mismas que poseen baja intensidad.

4. *Expresión de emociones negativas*: La primera expresión emocional se caracteriza por ser actitudes negativas en el "aquí y ahora", las cuales se dirigen con mayor frecuencia al líder del grupo o a compañeros.

5. *Expresión y exploración de material personal importante*: Cuando el participante comprendió que sus primeras actitudes son aceptadas por el grupo sin consecuencias graves, siente que pertenece al grupo y se arriesga a compartir situaciones de su vida que considera valiosas.

6. *Expresión inmediata de las emociones interpersonales en el grupo*: Se caracteriza por una confrontación espontánea entre los miembros del grupo, cuyas aportaciones se exteriorizan con un mínimo de reflexión.

7. *Desarrollo de una capacidad curativa en el grupo*: La compartición de vivencias entre los miembros posibilita una cohesión del grupo que los incita a darse apoyo y protección.

8. *Auto-aceptación y comienzo del cambio de actitudes*: Se caracteriza por dejar la formalidad en sus comportamientos y expresar otro más natural y coherente con lo que piensa y siente.

9. *Derrumbe de la imagen*: El comportamiento se vuelve totalmente natural y se percibe una presión del grupo que impulsa a la expresión sutil o violenta de los más escondidos sentimientos.

10. *El grupo imparte retroalimentación a cada participante*: La información acerca del impacto que los participantes se causan entre sí se hace más fluida.

11. *Confrontación*: El bombardeo de actitudes negativas se hace con más frecuencia y soltura.

12. *Relación terapéutica fuera del grupo*: Como se han compartido experiencias entre los miembros, estos buscan encontrarse en otros lugares para continuar dialogando con sinceridad.

13. *Encuentro básico*: Esta fase es la culminación de un proceso y el inicio de otro caracterizado por una relación muy expresiva del sentir de cada uno, la cual crea un entorno de intimidad que se fortalecen con comunicaciones (verbales y no verbales) de afecto.

14. *Expresión de sentimientos positivos y cercanía*: El encuentro se difunde a los demás miembros del grupo, ganando cohesión.

15. *Modificación de conductas en el grupo*: Las relaciones entre los miembros ganan sutileza y aflora sentimientos de preocupación por lo que siente el otro.

Las técnicas derivadas del grupo de encuentro que se aplican en los entornos de formación se orientan por el objetivo de conseguir una sensibilización entre sus miembros y en especial con el líder, además de una disminución de resistencias psíquicas que disponga una mejor comunicación y cohesión.

Terapia Maratón

La psicoterapia de grupo Maratón es un tipo de *grupo de encuentro* cuya particularidad radica en su intensidad y en la presión que el colectivo ejerce sobre sus miembros. Lo que se busca es una movilización psicológica intensa que consiga la caída de resistencias; por ello su duración es ininterrumpida por más de 1 o 2 días.

Las maratones guardan un parecido a las "iniciaciones" que algunas tribus realizaban con sus jóvenes cuando eran dejados solos en el bosque y debían regresar por sus propios recursos a la aldea, enfrentando peligros utilizando todos los mecanismos aprendidos. De similar forma, el participante de una maratón se tropieza con obstáculos psicológicos que lo apremia a desplegar todo el arsenal de capacidades en el aquí y ahora que hace que el iniciado crezca.

Una esencialidad es la organización y diseño de actividades, pues deben generar un cansancio físico y mental de alta intensidad que, sumado a la falta de sueño, ocasione el desplome de resistencias y el sujeto se "desnude" psicológicamente. El logro de esa transparencia entre las personas los coloca en una relación solidaria, afectiva y sincera.

Otra particularidad lo constituye la facilitación de las experiencias en pico mediante la saturación sensorial. Son momentos cumbres en los cuales la persona se autoevalúa en un nivel donde se percibe el medio ambiente como una unidad. Algunos califican la experiencia como un "viaje sin drogas"

porque mientras que la conciencia se encuentra invadida por una emoción intensa, se presentan estímulos externos que tienen una significación particular que acelera las asociaciones apareadas con esa emoción.

Currículo abierto

Si bien la educación popular no aborda el concepto *currículo*, al menos como lo entiende la academia norteamericana, puede establecer un diálogo inter-paradigmático con él. Para la postura crítica transformadora, el currículo es criticado porque se devela como educación bancaria, donde la autoridad es quien escoge el contenido programático, mientras que a los educandos jamás se escucha, se acomodan a él[59]. Contrariamente, propone una educación que lleve al educando a comprometerse con su realidad basada en: 1) Un método activo, dialogal, crítico y de espíritu crítico; y 2) una modificación del programa educacional. En resumen, un currículo que respete a los educandos debe cumplir estas intenciones.

Por otro lado, existen las posturas educativas llamadas libertarias, las cuales ejercen un respeto a los intereses de los estudiantes. Los saberes o conocimientos que se aprenden deben obedecer a esa necesidad. En consecuencia, el currículo no es predeterminado sino que se va construyendo en la medida de su significación para los educandos.

Así, el Currículo Abierto es definido como un espacio de interrelación entre el sistema y su entorno, que respeta el contexto y las características individuales, con objetivos generales que enfatizan el proceso y cuya evaluación se centra en la observación de aprendizajes en diversas situaciones, utilizando técnicas etnográficas[60].

59 Paulo Freire, *"Pedagogía del oprimido"*. (México: Siglo XXI Editores, 2008).

60 Clara Matamoros, *"El currículo abierto: una experiencia en el Colegio Celestin Freinet"* (Tesis de Maestría, Universidad Estatal de Milagro, 2005).

La preparación de un encuentro de formación

Desde una mirada neocolonialista, la universidad latinoamericana tiende a formar profesionales al servicio de la sociedad. Para el caso de la educación, su fin es nutrir a la región con profesores que se acomoden al orden, y los cambios que puedan hacer lo realicen desde el sistema. Este hecho tiene una lógica más adaptativa que de transformación. Por ello, si se pretende internar a los educadores en terrenos poco explorados, la formación deberá perseguir el objetivo de desaprender, o como lo expresa la filosofía zen: para llenar una taza es necesario que primero esté vacía.

Con esa intención, los encuentros de formación se diseñan de acuerdo a las siguientes consideraciones:

1. Su diseño se fundamenta en las técnicas derivadas de dos psicoterapias colectivas: el grupo de encuentro y el grupo maratón. La característica esencial es el diseño y experimentación de tareas sumamente placenteras e intensas pero que provoquen agotamiento físico y mental, como por ejemplo la construcción de modelos a escala de un avión o tableros para juegos de estrategia, y convenir en una competencia por grupos al final del encuentro; así todos se comprometen en su elaboración, dominio de reglas y entrenamiento. Eso les consume un considerable tiempo que pasa inadvertido porque se divierten, y el cansancio que va manifestándose gradualmente genera un derrumbe de resistencias y esquemas mentales que permite una desnudez psicológica necesaria para acceder a un nuevo conocimiento.

   A esas dos técnicas se suma la noción de retiro espiritual que implica el alejamiento momentáneo de las ocupaciones cotidianas con el fin de cohesionar al grupo, diversificando y fortaleciendo las relaciones entre sus miembros, las cuales escalan el nivel emocional, afectivo, espiritual. En palabras de Pérez Esclarín, se llega a la dimensión afectiva y espiritual de la educación

popular. La intuición o la fe, entendida como la sensación contradictoria de lo cierto en la incertidumbre, conduce a la persona a subordinarse y conducirse por otra, sin opción a resistirse y buscando siempre el aprendizaje. Se sugiere que estos retiros duren entre 4 a 5 días.

2. El *giro* asume un rol protagónico como método para dinamizar al colectivo y despertar la creatividad, lo que implica un análisis de las formas de cómo se instaura el vínculo. La instauración puede ser natural o forzada. Este punto marca una diferencia con el concepto de *negociación cultural* como eje de desarrollo de la educación popular. Durante los encuentros de formación pueden producirse momentos en los cuales se niega toda negociación. Pese a ello, los participantes construyen activa, revolucionaria y placenteramente un conocimiento significativo y contextualizado; creando un entorno que vislumbra un buen comienzo del proyecto que compartan.

3. El sentido de la planificación se orienta por las vivencias intensas en lugar de los conocimientos. Aunque dichas vivencias son previamente organizadas por el líder de los encuentros, también se van descubriendo en el curso, obedeciendo a la intuición, al "dejarse llevar", inicialmente subjetivo pero irradiándose a intenciones más compartidas colectivamente.

Tipos de encuentros de formación

Los encuentros de formación también obedecen a los momentos del proceso y de las intencionalidades, por lo que pueden diferenciarse en los siguientes tipos:

Encuentros de Formación: Se realizan cuando se presenta el proyecto o mientras el mismo exhibe una novedad. Los participantes llegan con expectativas de recibir información como se acostumbra en seminarios y capacitaciones. Puesto que la propuesta pretende crear cultura escolar y no imponer una, la lógica del encuentro debe partir de la idea de construir juntos y

no de recibir algo. Inicialmente pueden proponerse ideas poco esbozadas pero deben desarrollarse o si lo desean reemplazarse, pero deben crearse colectivamente. Para ello es importante elaborar un adecuado análisis del contexto, presentando evidencia y enfocando fortalezas y oportunidades con el fin de configurar un punto de partida. Por ejemplo, si las estadísticas demuestran que los estudiantes puntúan mejor en lenguaje que en matemáticas, lo lógico es partir de la construcción de metodologías que utilicen el lenguaje para aprender matemáticas.

Los encuentros de este tipo se caracterizan porque mantienen una dirección del líder, el cual diseña previamente tareas con mucha prolijidad, aunque siempre está alerta a efectuar giros. La instauración del vínculo se manifiesta con algunos asistentes de forma muy natural pero con otros es necesario forzarlo. El evento genera conflictos de diversa intensidad que se canalizan en el grupo. Por esa razón se produce un gran desgaste mental en el líder debido a que toda la dinámica psicológica del colectivo se canaliza a través de él.

Encuentros de Inter-formación: Se decide por estos encuentros cuando los maestros han tenido la oportunidad de explorar nuevos métodos y técnicas, y desde los cuales han inferido conclusiones y fortalecido prácticas. En esos momentos los maestros ya tienen ciertos resultados o resoluciones desde sus aulas que pueden ser difundidas y valoradas por el colectivo. El grupo de docentes hijos del proceso convergen en acuerdos y una idea general los integra. Se van configurando como agentes de cambio en sus respectivos centros educativos, surgen simpatizantes y diversos resultados empiezan a germinar en cada escuela de acuerdo a sus realidades.

La planificación prolija de la agenda se mantiene pero se vuelve más flexible por las posibles aportaciones de los asistentes. Los giros se incrementan y amplían. A esta altura el vínculo está fortalecido y casi innecesario forzarlo ya que el grupo es el que se encarga de ello, tal como lo hace un sistema biológico armónico. El conflicto en el grupo sigue apareciendo pero gana constancia en intensidad, se torna más reflexivo. De la misma manera el

desgaste físico y psíquico del líder sigue presente pero tiene menos variabilidad. Asoman otros líderes.

La dirección y protagonismo del líder disminuye y empieza a compartirse, lo que posee un efecto psicológico beneficioso porque los maestros comienzan a apreciar sus producciones. La tarea del líder gana una fineza persuasiva para que el colectivo admita su capacidad creadora y productiva, y mejore su autoconfianza. Lo difícil del proceso es hacer que ellos crean en sí mismos. Los testimonios de los maestros son apoyados por los líderes con literatura científica para fortalecer y validar las prácticas.

En ese punto el proceso deja de ser de formación para convertirse en inter-formación. El curso que había empezado con una dirección vertical de un líder, cambia a una formación más horizontal asumida por otros líderes y profesores. La experticia se democratiza.

Encuentros de Transformación: Se efectúan cuando la acción de los maestros agentes de cambio han conseguido iniciativas o logros que se han extendido al centro educativo. No se pretende que hayan modificado la cultura escolar, lo importante es que hayan enrolado seguidores del proyecto y la idea se propague concretándose en acciones tangibles. Dichas acciones están determinadas por dos peculiaridades: ser cambios que alteren el orden establecido de la escuela, y que no se hayan implementado antes. Por ejemplo, eliminar horarios, abrir las aulas a que sean visitadas por padres, intercambio de maestros entre escuelas cercanas y otras.

La planificación de la agenda es compartida con líderes y/o maestros, trazándose contenidos generales o incluso se puede hacer una agenda en blanco porque las tareas irán surgiendo en el desarrollo. El *giro* y el conflicto son ya metodologías naturales e ingeniadas por los demás miembros. El vínculo se expande e intensifica, el encuentro es entre hermanos y ya no entre maestros y líderes, los nuevos miembros son acogidos y absorbidos por el colectivo. Se mantiene el desgaste físico-intelectual de todos.

El protagonismo es compartido, incluso la dirección puede ser asumida por los maestros y los líderes, y todos se perciben como compañeros; esta situación determina acceder a un sentimiento de liberación. Este punto de inflexión es el que establece que estos encuentros sean de transformación. Muchas de las experiencias vividas por los maestros en sus centros son comunes, otras levemente distintas, y otras muy diferentes. En los *encuentros de transformación* las historias no sólo se relatan sino que son vividas por los demás. Cada miembro del grupo siente lo que el otro siente, provocando una unidad afectiva.

CAPÍTULO 4:
Experiencias desde el Acompañamiento al Proyecto de Pensamiento Lógico con énfasis en Matemáticas

Si bien las funciones de las condiciones de acompañamiento y seguimiento están determinadas por el Sistema de Mejora de la Calidad de Fe y Alegría (SMCFYA), la implementación de una nueva pedagogía toma en cuenta algunas consideraciones. Las mismas se encuadran estrictamente en lo pedagógico, pero pueden ampliarse a la gestión escolar en la medida que lo pedagógico lo guíe.

La palabra acompañamiento proviene del latín *companio – onis* y significa "compartir el pan con alguien". Es ir con alguien, hacerle compañía, tomar parte[61]. Por lo que desde el sentido etimológico, *acompañar* significa caminar con el otro, acercarse, establecer una relación donde se comunican, implica compartir con el otro el propósito de llegar a una meta o conseguir un objetivo en conjunto. Es tener un mismo sentir y buscar los mismos objetivos.

En sí, el acompañamiento es una acción vinculante y continua: caminamos al lado de alguien ofreciendo lo que somos, sabemos, podemos y poseemos, y acogiendo lo que el otro es, sabe, puede y posee para, juntos encontrar claridades, re-orientarse, ayudar, crecer juntos, apoyar en los procesos de crecimiento personal, comunitario y profesional. El acompañamiento se realiza entre iguales o pares, es decir, es horizontal en cuya relación se intercambian experiencias y saberes para dar sentido a los procesos personales, educativos y comunitarios.

61 *Crecer como acompañantes*, Federación Internacional de Fe y Alegría, 2011.

Observación

Esta técnica debe entenderse como observación sin juzgar, ya que posibilita ver y analizar la realidad sin efectuar interpretaciones utilizando esquemas establecidos[62]. Es decir, la observación es la identificación objetiva de la realidad del aula y la escuela sin que intervenga la apreciación personal del acompañante (juicios y prejuicios).

La observación debe ser planificada, desarrollada de forma sistemática y valorada formalmente de acuerdo a aspectos como el tipo de observación, su duración y el instrumento utilizado. La misma abarca tres ámbitos: físico, pedagógico y personal.

Ámbito físico: la disponibilidad de recursos didácticos y equipamiento promueven la proactividad en el quehacer educativo del docente y los estudiantes, contribuyen al desarrollo de un aprendizaje de calidad, y genera un clima armónico de trabajo en el aula. Complementariamente, el abordaje de este ámbito implica una dimensión distinta donde se analiza la psicología del diseño. La infraestructura debe estar al servicio de lo pedagógico y no al revés.

Ámbito pedagógico: permite observar el proceso metodológico utilizado por el docente para el desarrollo de la clase programada, los recursos educativos de apoyo, la calidad del contenido impartido y el nivel de autonomía de los alumnos. El enfoque de este ámbito reside principalmente en los estudiantes debido a que sus rostros y expresiones de aprendizaje son los que muestran el estado del proceso de enseñanza.

Ámbito personal: se refiere principalmente al docente, se identifica la actitud del maestro hacia sus estudiantes, presentación física, el tono de voz que utiliza, su compromiso, el manejo del grupo y las distintas situaciones que se generan en el aula. Se examina básicamente su proceso de auto-liberación y el estado en el que se encuentra.

62 Wilson Betancourt, "Coaching Complejo Natura. 5 principios básicos de la naturaleza," [Video]. Extraído 17/6/2014.

Tipos de observación

El tipo de observación se relaciona con las tareas convenidas en los encuentros de formación. La observación es una técnica que se intensifica durante el tiempo que transcurre entre un encuentro de formación y el próximo, (aproximadamente 3 o 4 meses). Se dirigen a identificar condiciones que propicien cambios cualitativos en el discurso y la práctica, de tal forma que apuntalen a otro nivel de formación.

Se puede clasificar cuatro tipos de observaciones:

Observación de exploración: cumple el objetivo de efectuar una inmersión de campo para que el acompañante perciba el entorno natural de los maestros y pueda sentir lo que ellos sienten. Es importante porque permite bajar las resistencias en los maestros, lo que demanda tiempo y paciencia. Esta experiencia eminentemente emocional pero mediada por lo cognitivo, permite evaluar la situación del centro e identificar necesidades; es decir, es a partir de la observación que se diseñan las futuras acciones de acompañamiento.

Observación para idear: las observaciones van progresivamente modificándose hacia la identificación de cambios de prácticas y discursos que influyan en el aprendizaje y armonía del aula, por más insignificantes que sean. Su reconocimiento se aprovecha para ampliar ideas, experimentar estrategias y extraer conclusiones.

Observación para compartir: puesto que el acompañante visita otros centros educativos y dialoga con otros acompañantes, debe estar al tanto de las experimentaciones que efectúan los maestros. El compartir los relatos actualiza la producción, amplia la cosmovisión con que se observa y brinda insumos para argumentar mejor las novedosas prácticas que estén mostrando sus observados. De esta forma a toda la comunidad educativa se irradia el gusto por observar y ser observado.

Observación para contemplar: la incorporación de partidarios supone una difusión del proceso que desborda el

aula y empieza a tomarse el centro educativo. Las prácticas y discursos se depuran y consiguen una estética que empuja a la observación a convertirse en contemplación.

Si bien la observación es un proceso permanente, existen espacios donde se puede canalizar lo observado hacia un crecimiento personal del docente e institucional. Estos espacios lo constituyen el modelaje y los Grupos inter-aprendizaje (GIA).

El Modelaje

Una vez finalizado los encuentros de formación, los docentes regresan a sus centros a implementar en el aula las estrategias metodológicas aprendidas con el fin de practicarlas y socializarlas. El acompañamiento juega un papel importante en esta etapa para apoyar al docente en un proceso de difusión que debe trascender lo informativo hacia lo demostrativo. La acción del modelaje se posiciona oportuna para este fin.

El modelaje constituye una forma de apoyo para el mejoramiento del desempeño profesional a través del cual el acompañante genera sutil y creativamente los cambios que se desea alcanzar en la práctica del docente acompañado, sin apartarse del entorno institucional en el que éste se desenvuelve.

El modelaje no es sinónimo de imitación sino una recreación de una práctica de aula distinta a la que suele realizarse, enriquecida con la aplicación de nuevos conocimientos o experiencias metodológicas que garanticen mayores logros y respondan a las necesidades de los educandos.

El objetivo es presentar una gama de opciones metodológicas para que el acompañado tenga la oportunidad de elegir y adaptar la que responda a su necesidad de mejoramiento y a la adquisición de habilidades cognitivas y nuevos patrones de conducta basadas en una actitud proactiva. La clase o práctica de modelado se planifica a partir de lo más sencillo a lo más complejo, aunque habrá casos en los que sea necesario desarrollar simultáneamente varias habilidades en situaciones concretas.

El fin del modelado no es indicar cómo se deben hacer las cosas sino crear empatía entre acompañante y acompañado de tal forma que predisponga una actitud de confianza para ser observado en el futuro. Una regla que algunos centros asumieron para hacer observaciones de aula fue que nadie puede observar si no es observado antes.

En ocasiones el modelaje representa para el acompañante un obstáculo que puede llegar a ser traumático, pues muchos han pasado algún tiempo en procesos de gestión y han abandonado el aula. No obstante, es un salto dialéctico que se está en la obligación de dar porque no se puede acompañar o socializar un proyecto o práctica si el acompañante no la vive. Se predica con el ejemplo, y el acompañamiento pedagógico en el aula se convierte en el pilar fundamental para un buen desempeño docente como complemento de la formación inicial que recibió el docente en los encuentros.

Grupo Inter-aprendizaje

Esta técnica podría considerarse una condición en sí, sin embargo, como debe dirigirla un acompañante, se decidió situarla como un proceso del acompañamiento. El grupo de inter-aprendizaje (GIA) es un concepto tomado del proyecto de Lectura y Expresión desarrollado en Ecuador entre los años 2012 y 2013; y se define como "espacios que permiten a los docentes de una institución aprender de los integrantes de la misma, partiendo de las prácticas pedagógicas, compartiendo dificultades, dudas, saberes, soluciones, entre otras, que se han presentado a lo largo de la transferencia de aprendizajes adquiridos en los talleres, a las aulas"[63]. Esta técnica representa una adecuada estrategia como opción para empezar a modificar una cultura opresora de evaluación. La cualidad que debe tener un GIA es la cordialidad y la interacción auténtica basada en la empatía y la horizontalidad de los participantes. El GIA se realiza posterior a una observación de clase y debe ser dirigido por una persona afable, con experiencia docente y que reúna conocimientos de educación popular.

63 Ximena Jurado, *Propuesta de proyecto de Lectura y Expresión* (Quito: Fe y Alegría, 2012).

Dado que esta técnica tiene la intención de revertir la evaluación punitiva hacia otra que enfoque las fortalezas de la clase observada, se sustenta en los aportes de la psicología positiva. Esta teoría rompe con el modelo creado alrededor de la psicopatología, rama cuya función esencial es clasificar desórdenes mentales, diagnosticar sujetos, y conducirlos a niveles normales de comportamiento. A cambio se propone un nuevo modelo basado en la felicidad para orientar a las personas a un estado de optimismo y emociones positivas. Esta psicología positiva se entiende como el estudio científico de las experiencias y rasgos positivos de los individuos, programas o instituciones, que facilitan el mejoramiento de las potencialidades y calidad de vida de las personas, mientras se reduce la incidencia psicopatológica, mejora la salud y favorece la longevidad[64].

De esta manera, quien dirige un GIA debe buscar impetuosamente dos cosas al final del proceso, que el profesor observado se sienta: 1) feliz y 2) con dudas. Lo primero se explica porque un estado emocional óptimo genera mayor autoconfianza y repercute en una mejor enseñanza y disposición a ser observado nuevamente. Lo segundo se comprende debido a que la duda permite investigar revisando literatura, formulando preguntas a compañeros y expertos, creando o fortaleciendo la competencia investigativa del educador popular[65].

La conducción de un GIA depende de la maestría con la que lo ejecute el acompañante, pero para entrenarse se ha propuesto un protocolo que se concreta en seis preguntas que buscan un objetivo psicológico.

64 Martin Seligman, *La auténtica felicidad* (Barcelona: Vergara Editores, 2003).

65 Eduardo Molina, *Sexto Informe de entrenamiento metodológico conjunto del proyecto de PLM* (Quito: Fe y Alegría, 2013).

PROTOCOLO DE GRUPO INTER-APRENDIZAJE

Pregunta	Destinatario	Objetivo
1) ¿Cómo te sentiste antes, durante y después de la clase?	Profesor observado	Se busca generar una descarga emocional del observado para distender y predisponer un buen curso del GIA.
2) ¿Qué momento de la clase disfrutaste más?	Profesor observado	El observado debe sentirse bien y esta pregunta intenta anclarlo emocionalmente al mejor momento de su clase.
3) ¿Qué parte de la clase les causó más asombró, qué les cautivó?	Observadores	Se persigue reforzar la respuesta precedente con mayores detalles positivos de la clase, lo que aumenta la autoestima del observado.
4) ¿Qué te salió mejor de lo que planificaste, en qué te superaste a ti mismo?	Profesor observado	La clase es un espacio dinámico, incierto y creativo donde no siempre se despliega lo planificado. Al responder esta pregunta el observado concientiza dichos actos creativos.
5) ¿Qué no te salió de lo que planificaste?	Profesor observado	Las observaciones negativas deben expresarse como autocrítica. Dado que a esta altura el observado se siente bien, es menos ansioso y más abierto a identificar sus propios errores.
6) ¿En qué medida tu clase fue inclusiva?	Profesor observado	El maestro concientiza el principio inclusivo de la educación popular y su compromiso con los estudiantes con NEE, además explicita cómo su clase prioriza las destrezas a los contenidos, sin necesidad de esforzarse en elaborar adaptaciones curriculares.

El entorno creado por los GIA permite acceder a una *reflexión conjunta* que se concreta en un diálogo abierto entre los observadores de la clase, el acompañante y el docente acompañado, propiciando compartir experiencias e identificando necesidades, fortalezas, dificultades y expectativas de los actores educativos para aprender desde sus propias vivencias y valorar su práctica a partir de los objetivos de desarrollo profesional planteados. El escenario que se da en el colectivo de maestros provoca el surgimiento de procesos de autoanálisis, autoevaluación y coevaluación para lograr un mejor desempeño, y que irán intensificándose en el tiempo.

Giro y GIA

La *pedagogía por destrezas* utiliza el contenido como medio para llegar a la destreza como fin. Es decir, lo que importa es la destreza y se emplean los contenidos como insumos para desarrollarla, y en consecuencia también se adquiere conocimientos. La visión es contraria a la educación bancaria que tiene como fin los contenidos, y que al transferirlos, colateralmente pueden desarrollarse algunas destrezas. Modificar esta lógica demanda de mucho esfuerzo si se desconoce el camino hacia ese cambio. El giro surgió accidentalmente como una práctica que posibilitó ese salto.

La relación entre los conceptos Giro y GIA es estrecha porque la praxis de *giro* surgió justamente desde los GIA con el fin de enriquecerlos y minimizar el sesgo punitivo que afloraba. Pese a haber reducido las resistencia psicológicas a reemplazar una educación basada en contenidos por otra basada en destrezas, se mantuvieron otras resistencias vinculadas al método. Es decir, el viraje hacia las destrezas requería de métodos afines que difieren de la acostumbrada formación impartida en las facultades de educación e institutos pedagógicos.

Así, surgió la necesidad de demostrar en la práctica cómo impartir una clase basada en destrezas. Se empezó a experimentar giros en la clase que después se analizaban en los GIA. Al comienzo algunos centros nombraron estos espacios

como “invasión de clases” o “clases invadidas”, mucho después quedó como giros. Su implementación implicó la actuación de dos actores: el maestro inexperto que tiende a enseñar por contenidos y el acompañante experimentado que debe provocar un giro hacia una enseñanza por destrezas.

El procedimiento para efectuar un Giro-GIA sigue seis pasos:

1. Anticipadamente los observadores se sitúan al final del salón.

2. El profesor experimentado se sitúa en el escritorio delante de los alumnos.

3. El profesor inexperto empieza a impartir una clase previamente planificada, obviamente basada en contenidos.

4. El profesor experimentado observa atentamente la clase del maestro inexperto con el fin de intuir su objetivo, analizar el contenido impartido y simultáneamente diseñar una clase que la conecte pero “girando” hacia el desarrollo de destrezas.

5. Después de haber observado por un máximo de 15 minutos, el profesor experimentado reemplaza al maestro inexperto y empieza a dictar su clase basada en destrezas pero sin dejar de utilizar el mismo contenido.

6. El profesor inexperto se sienta en el escritorio y se incorpora al equipo de observadores para asumir sus funciones.

Es de anotar que en nuestra práctica surgió una experiencia interesante. Ocasionalmente el profesor experimentado no intervenía en la clase y el maestro inexperto la concluía. La explicación se debe a que el profesor inexperto realizaba un buen proceso basado en destrezas y volvía innecesario el giro; es decir, surgía el momento de una observación para contemplar.

La frecuencia de la práctica, más la diversidad de situaciones fueron configurando algunos tipos de giros y GIA que se subordinan a diferentes intenciones desde las cuales se crea la estrategia, organizando los actores, objetivos, y niveles. Así, se propone una clasificación de giros según su intención, detallando el rol docente y objetivo:

1) *Giro de Demostración*: Se conduce desde un profesor inexperto que imparte una clase basada en contenidos hasta un docente experimentado que imparte una clase basada en destrezas. El objetivo es visibilizar en una clase el cambio de la prioridad del contenido a la destreza, pero sin dejar de lado el contenido, pues este se convierte en un medio para el desarrollo de la destreza. Este es el giro clásico.

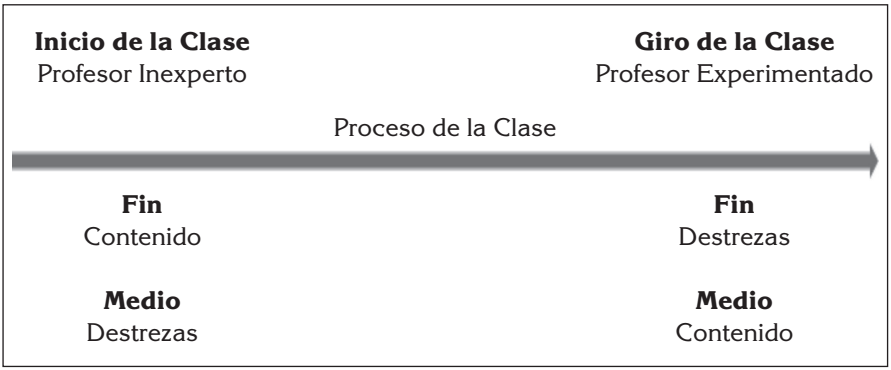


Figura 1: Giro de Demostración

2) *Giro de Inducción*: Va desde un profesor experto que imparte una clase basada en destrezas a un docente inexperto que continúa con el trabajo de destrezas. El objetivo es identificar qué tanto un profesor inexperto tiende a regresar a los contenidos, además de acompañar en la exploración de una nueva forma de impartir clases. Representa un nivel superior del giro de demostración.

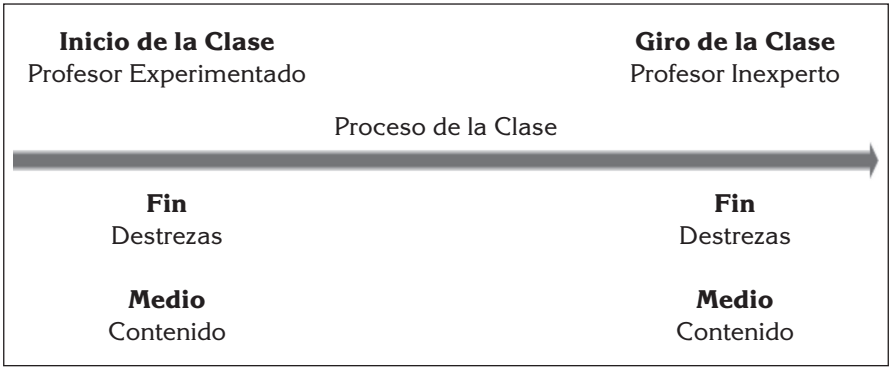


Figura 2: Giro de Inducción

3) *Giro de Acompañamiento Formativo*: Se parte de un profesor inexperto que imparte una clase basada en destrezas hasta un docente experimentado que imparte una clase basada en destrezas. El objetivo es evaluar la práctica del maestro inexperto, corregir y afinar *in situ* las desviaciones que pudiera estar ejecutando. Para efectuar estos giros se supone que los maestros ya han superado la tendencia a retornar a los contenidos, por los que dichas experiencias originan una riqueza dentro del universo de las destrezas.

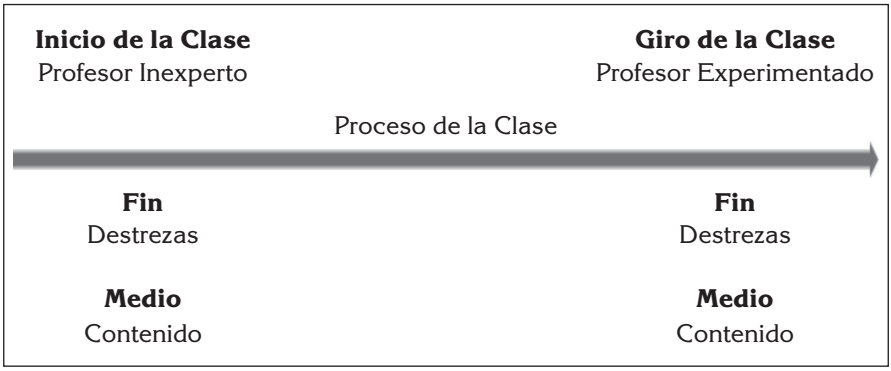


Figura 3: Giro de Acompañamiento Formativo

4) *Giro Múltiple*: Pueden servir como demostración, inducción o acompañamiento formativo, y participan más de dos profesores. El giro múltiple es el único en que los observadores pueden ser también actores. Pueden ser iniciados por profesores expertos o inexpertos, ser intervenidos por cualquier observador, enfocando contenido o destreza pero siempre intentando priorizar la destreza. El objetivo es liberar la creatividad didáctica de todos los presentes. Tienden a ser utilizados en dos ocasiones. La primera con fines experimentales, y la segunda para inducir a maestros principiantes y/o temerosos a que participen dentro de un grupo aprovechando que sus acciones puedan pasar inadvertidas frente a las actuaciones de los más experimentados.

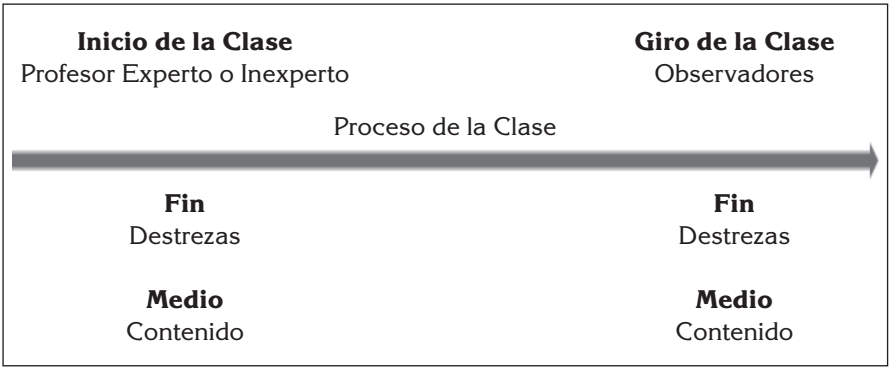


Figura 4: Giro Múltiple

Cada tipo de Giro-GIA no es para evaluar profesores ni métodos sino para fomentar el surgimiento de ideas. Una diferencia con los GIA originales es la presencia de dos actores, el inexperto y el experimentado. Dicha condición es esencial aclararla para que sus dos actores principales, especialmente el maestro inexperto, no se sientan mal. Todos deben saber que acuden a una experiencia de aprendizaje para diversificar ideas en cuanto a estrategias metodológicas. Esta nueva forma de hacer un GIA modifica el protocolo original de la siguiente manera.

PROTOCOLO PARA GIRO-GIAS

Pregunta	Destinatario	Objetivo
1) ¿Cómo te sentiste antes, durante y después de la clase?	Profesor experimentado	Planificar una clase en 15 minutos y dictarla sin saber cómo termina colma al maestro de ansiedad que es necesaria descargarla.
2) ¿Cuál fue la intención de tu clase?	Profesor experimentado	Puesto que se espera un *giro* de la clase hacia las destrezas, es probable que algunos observadores muestren confusión por el cambio. El maestro debe aclarar su intención para entender el proceso observado.
3) ¿Qué momento de la clase disfrutaste más?	Profesor experimentado	La particularidad de la clase es su sesgo creativo. El maestro reconoce su superación y el descubrimiento de habilidades que no sabía poseía.
4) ¿Qué parte de la clase les causó más asombró, qué les cautivó?	Observadores	Se persigue reforzar la respuesta a la pregunta anterior con mayores detalles positivos de la clase, lo que aumenta la autoestima del observado.
5) ¿Qué ideas se les ocurrió aplicar en sus aulas?	Observadores	Representa el nervio del Giro-GIA ya que se intenta expandir nuevas ideas de enseñanza.
6) ¿En qué medida se separó el acompañante de tu objetivo de clase?	Profesor inexperto	Se busca relajar la tensión que surge al ser invadido en su clase previamente planificada.

El Grupo Inter-aprendizaje es la acción que asegura la difusión de la pedagogía por destrezas. Estos entornos concretan el concepto fundamental de concebir la didáctica como un arte. Los GIA son un espacio de experimentación, reflexión, y producción de saberes y conocimientos para los docentes. Desde ahí se provoca la deconstrucción, creando y recreando procesos

que modifican y edifican una cultura escolar coherente con la educación popular. En la medida en que los GIA se transformen en hábito, se asegura el éxito de la pedagogía.

El acompañamiento al cambio de cultura escolar

El acompañamiento tiene como finalidad fortalecer las debilidades de cada docente y descubrir la necesidad de replantear la dinámica de trabajo, logrando que el docente provoque reflexión y propuestas. Una práctica que nace del docente es más productiva, ya que entiende que puede y tiene la idoneidad de generar cambios.

El proceso de acompañamiento creó un entorno de reformulación de la práctica pedagógica que influyó en la generación de cambios en la cultura escolar hacia una mejora permanente. Su resultado no siempre fue esperado, todo lo producido en los espacios de observación, modelaje y grupos inter-aprendizaje, permite al acompañante autovalorarse y cuestionarse como si fuera un docente en ejercicio. Se interroga sobre los contenidos, métodos y estrategias aplicadas en su desempeño profesional, lo que apura una resignificación del sentido de su labor.

Pese a que un proyecto como el de PLM obedeció al cumplimiento de objetivos e indicadores de logro y gestión, su peculiar concreción desató una riqueza de prácticas adaptadas a los contextos y la producción de ideas desbordadas desde la creatividad de los docentes y los centros. Este fenómeno impacta en la subjetividad del acompañante a tal punto que acelera una modificación de sus relaciones con los maestros. Él ya no se percibe en una relación vertical de experto-principiante o de educador-educando. La ruptura con este modelo lo reubica en una relación horizontal, sintiendo a los maestros como compañeros, experimentando una plenitud y un deseo de seguir el proyecto con ellos; si no es junto a ellos, no vale la pena continuar.

Si las metas planificadas son superadas, ¿qué hacer después? Se hace camino al andar. En nuestra experiencia local

del proyecto de PLM el siguiente paso fue proponer retos a los docentes, pruebas que en ocasiones anteriores hubiera sido una locura hacerlas.

A continuación se expone algunos de los retos que proponían romper los esquemas tradicionales de educación:

Observación de clases con diferentes actores: se planteó invitar a padres de familias y representantes de los estudiantes a observar clases demostrativas, además de docentes de otros establecimientos educativos. Ello representa una práctica inusual en el sistema educativo debido a que se tiende a pensar que es mejor mantener al docente alejado de las miradas que puedan juzgar su actuación. Dicho reto fue uno de los mayores logros alcanzados, que el profesor sienta la necesidad de ser observado y demostrar su profesionalismo.

Intercambio de docentes: la práctica de observación de clase poco a poco se fue institucionalizando, sin embargo era importante pasar a un reto con una mayor complejidad: que el docente desarrolle las estrategias metodológicas en otros escenarios. Es así que se lanzó el reto de intercambiar docentes. Durante un día los docentes asistían a otro establecimiento educativo y desarrollaban sus prácticas en otros ambientes, con diferentes estudiantes, directivos y observadores. Aunque no era común este tipo de acción, no hubo resistencia.

Secuencia de estrategias en diferentes áreas: se planteó la consecución de clases con las estrategias de PLM pero aplicadas a diferentes asignaturas. Un grupo de docentes debió pensar su clase mientras observaba el desarrollo de una primera. Es decir, si un docente empezaba con una estrategia de PLM en Lengua, luego seguiría otro docente con otra estrategia diferente de PLM pero en Ciencias Naturales o informática, o cualquiera otra asignatura, con la condición que el estudiante no sienta un cambio exagerado; o sea, se aplicó un Giro Múltiple continuo. Las prácticas de observación áulica de los sistemas educativos optan por realizarlas sin interrumpir el desarrollo de la misma, y que los observadores se limiten a registrar evidencias. Dicha práctica

tradicional se rompe cuando se plantea que un docente empiece la clase y un acompañante la termine.

El desarrollo de retos permitió al acompañante conocer las fortalezas y necesidades de los docentes y a partir de allí realizar círculos de trabajo, encuentros pedagógicos, talleres de formación y otras estrategias que permitan una cultura de mejora en sus centros educativos. La lección extraída sugiere que cuando compartimos nuestras experiencias, todos aprendemos de todos, y que las buenas relaciones entre docentes-docentes o docentes-directivos permitirá a la comunidad educativa trabajar en armonía.

La experiencia de los retos vigorizó la relación horizontal entre acompañante y profesor, ahora relación entre compañeros. Los maestros entraron a otra dimensión como hijos de procesos educativos populares, lo que Mejía y Awad denominan *educador de base*, a los cuales se le ofrecieron o potenciaron elementos como autoestima, valoración personal y pérdida de temores y le permitieron dar el salto a la esfera de lo público[66].

En el camino hacia el cambio cultural fueron surgiendo estos educadores de base que dentro del proyecto fueron etiquetados como *docentes focos*. Con ellos se concretó el proyecto dentro del aula, se experimentó, se difundió a los docentes y padres, se extendió a todo el centro escolar, se crearon nuevas ideas y proyectos locales, y posteriormente formaron parte de redes entre escuelas tanto de Fe y Alegría como públicas; tal como lo soñó un día el Padre Vélaz. Para sorpresa no se quedaron ahí, continuaron practicando desde sus aulas y crearon conocimiento que los llevó a ser protagonistas de los siguientes encuentros de formación, ahora de inter-formación y transformación. Escribieron proyectos que participaron en concursos, ciertos capítulos del presente libro, y difundieron sus ideas y experiencias en eventos y congresos nacionales e internacionales.

66 Mejía y Awad, *Pedagogías y metodologías en educación popular. La negociación cultural: una búsqueda.* (Quito: Ediciones Fe y Alegría, 2001), 120.

Por momentos a los acompañantes oficiales no les quedó más que contemplar tal suceso, y apoyar sólo cuando eran requeridos. ¿Era verdad lo que estaban viendo y viviendo? Es asombroso lo que un ser humano puede llegar a hacer cuando se redime, cuando se libera. La construcción de una cultura escolar es posible en la medida que los actores participen y actúen creativamente. La creatividad está en función de la libertad y esta guarda relación inversa con el miedo. Muchos creen ingenuamente que la valentía y el miedo son sentimientos opuestos. Un soldado en la guerra puede sentir ambos, por lo que pueden coexistir. En cambio sólo los organismos libres carecen de miedo, el uno anula al otro, y por ello son sentimientos opuestos. Para ser libres hay que eliminar el miedo.

Entonces, la función del acompañante, que ya se diluyó porque ahora son compañeros, se reinventa como mitigadores de miedo. Nelson Mandela lo sintetiza con su pensamiento: "Nuestro miedo más profundo no es que seamos inadecuados. Nuestro miedo más profundo es que somos poderosos sin límite. Es nuestra luz, no la oscuridad lo que nos asusta...Y mientras dejamos lucir nuestra propia luz, inconscientemente damos permiso a otras personas para hacer lo mismo. Y al liberarnos de nuestro miedo, nuestra presencia automáticamente libera a los demás".

Cualidades del acompañante manifestadas en la ejecución del proyecto

Mientras el camino se recorría, fueron surgiendo ideas y conceptos vinculados a las cualidades de los acompañantes que facilite la difusión y socialización del proyecto. Si bien ya existía un perfil, la práctica dirigió una reflexión sobre la incorporación de otras cualidades o competencias que a continuación se detallan:

Cualidad investigativa: se refiere a la capacidad del sujeto de identificar lo extraordinario en lo ordinario, lo que conduce a asombrarse, a formularse preguntas de indagación e intentar responderlas por medio de la lectura sistemática, entrevistas a expertos, y la redacción de sus hallazgos y reflexiones. Dado

que el proyecto perseguía la meta de ayudar a crear una cultura escolar, la mejor forma de estudiar una cultura es en entornos naturales y con métodos etnográficos o de investigación-acción. Lo significativo de las experiencias educativas que surgieron en los centros requirió una competencia investigativa en el acompañante para orientar una concienciación de la misma en los docentes.

Cualidad persuasiva: consiste en la capacidad de influir en los demás por medio de preguntas, cuestionamientos y reflexiones que conduzcan a esos sujetos a meditar sus acciones y a modificarlas. Es el arte de conducir al otro a verse en el espejo. Los cambios que los docentes de un centro ejecuten no deben ser producto del cumplimiento de órdenes nacidas en un sistema central, sino de su propio sentir y convencimiento.

Cualidad teórica expositiva: La ignorancia lógica en la que suelen caer los centros educativos se contrarresta con una solvencia teórica y expositiva que permita aclarar conceptos de la educación popular y sus diferencias con los de otro paradigma, y así generar reflexión, sentido a las acciones, y decisión.

Por último, el acompañamiento posibilita crear un entorno propicio para orientar un cambio de cultura escolar, la que se irá concretando en el surgimiento de prácticas significativas. Para el caso de nuestra experiencia dichas innovaciones fueron posibles gracias a una flexibilización de algunos procesos de la gestión escolar, lo que la constituyó en una tercera condición que amplió la perspectiva de una pedagogía diferente.

Capacidades, cualidades y funciones del acompañante[67]

Acompañar conlleva tener una actitud de servicio, tarea apasionante, comprometida y necesaria. Las capacidades y cualidades necesarias y vitales son:

67 Propuesta de Acompañamiento y Seguimiento Fe y Alegría Ecuador - 2016

- Ser una persona identificada y comprometida con el Horizonte Identitario y accionar educativo de Fe y Alegría.
- Saber mirar, escuchar, dialogar, preguntar, retroalimentar, problematizar y tejer redes dentro y fuera de la comunidad educativa.
- Desarrollar la pedagogía de la paciencia y esperanza.
- Actitud de aceptación, cercanía y acogida incondicional a las personas.
- Asumir los obstáculos o dificultades como posibilidades de transformación y aprendizaje.
- Tener inteligencia emocional y habilidades sociales para poder consensuar y llevar adelante situaciones diversas.
- Respeto por el proceso del otro, promoviendo la corresponsabilidad.
- Sentido de equipo para trabajar con todas y todos los actores de la comunidad.
- Integridad para apoyar y aportar desde las diferentes dimensiones de la persona provocando espacios de formación y autoformación permanente.
- Tener una mirada amplia del horizonte pedagógico pastoral para no caer en ser un funcionario.
- Saber ubicarse en el contexto específico sin establecer juicios a priori sino construir los saberes en conjunto.
- Asumir la diversidad como una fortaleza y sabernos que en las diferencias buscamos el bien mayor que es educar para transformar.
- Hacerse consciente de que los actores son los que llevan los procesos y el acompañante realiza su papel de compañero en el camino.

- Ser un gestionador del diálogo y de la política con los actores de todos los procesos educativos.
- Invita a la reflexión del educador, educadora y comunidad educativa sobre su actuar y los resultados; es un acompañamiento cooperativo entre pares.
- Debe centrar el acompañamiento en el sujeto, sin asumir posiciones mesiánica que intente sustituir responsabilidades.
- Debe tener una intencionalidad en el antes, durante y el después del acompañamiento, es decir debe ser continuo, organizado y sistemático.
- Tener decisión para intervenir, implicarse y complicarse. Capaz de contagiar, provocar y convocar al aprendizaje cooperativo.

Creemos que las funciones del acompañante pueden ser:

- Indagar sobre el contexto para tener una visión general del mismo y de los procesos de la comunidad educativa.
- Acompañar, orientar y retroalimentar las prácticas educativas y de gestión, desde las dimensiones de la comunidad educativa.
- Promover una dinámica de formación integral con la comunidad educativa.
- Promover la búsqueda de propuestas innovadoras que surjan de la reflexión de la práctica educativa.
- Apoyar y asesorar en la elaboración de estrategias para la búsqueda de recursos (talento humano, económicos y/o materiales) para atender las necesidades de los actores claves (adultos, jóvenes y niños), desde lo que se demanda y observa en la práctica educativa.

En síntesis la función de un acompañante integral es: planificar, registrar, sistematizar y evaluar procesos pedagógico – pastorales dentro y fuera de la comunidad educativa. Responsabilidad que involucra a todos los actores del movimiento, es decir: dirección, subdirección nacional, equipos nacionales, regionales y zonales, equipos directivos, docentes.

El rol del acompañante implica:

"Acercarnos con el corazón y los ojos muy abiertos y sensibles, con actitud acogedora y positiva. ***Descalzarnos. Ponernos en la piel de los otros.*** *"Sentir y gustar las cosas internamente" para mirar la compleja realidad desde dentro, disfrutando y alegrándonos o doliéndonos de lo que estamos observando, mediante la comunicación, el diálogo y la mutua confianza..." (Aurelio Vera SJ.)*

CAPÍTULO 5:
La Flexibilidad[68]

La estandarización es un proceso contradictorio con la pedagogía crítica y la educación popular. Los tipos de educación que sintonizan con la estandarización se descubren como instrucción porque se someten a lo planificado, a lo controlable, a la certeza. En cambio, en experiencias de educación popular es frecuente identificar practicas pedagógicas más naturales y vivas, poco tradicionales, eficientes pero cuestionables, observables pero difícilmente medibles, críticamente comparables pero no homologables[69].

La *pedagogía por destrezas* subordina los contenidos programáticos al desarrollo de habilidades, destrezas y hábitos. En consecuencia, es coherente con un currículo semiabierto o abierto. No obstante, de no ser posible se opta por incitar una flexibilización del currículo que involucra algunos componentes, entre los principales está la ambientación, la lectura, la lección y su planificación.

Ambientación

Estudios han determinado que el arreglo físico del salón de clases contribuye al aprendizaje y predisposición de los estudiantes. Un campo que asume esta idea es la psicología del diseño de interiores como parte de la psicología ambiental que estudia cómo

68 Capítulo escrito junto a Norma Gualán y Sandra Ayala, maestras de Fe y Alegría Ecuador.

69 Eduardo Molina, "Contradicciones del currículo educativo en Ecuador, análisis y propuesta desde la pedagogía crítica y la educación popular. En *La educación popular ante los nuevos contextos latinoamericanos y el sistema educativo ecuatoriano*, ed., Antonio Narváez, Milton Calderón y Vicente Palop (Quito: Fe y Alegría, 2014).

el ambiente influye en el comportamiento de los individuos que habitan en él y cómo se optimizan sus relaciones y afectos.

El aula debe ser confortable, estética, propicia para producir sentimientos de seguridad y sobre todo promover el aprendizaje. El aula no es el único ambiente donde se puede trabajar: un rincón, jardín o patio, con creatividad pueden servir como espacios nuevos y diferentes para generar aprendizajes significativos.

Los niños llegan por primera vez a las aulas con muchas expectativas e ilusiones de tener un buen inicio escolar, por eso es muy importante saber diseñar el aula de clase, la misma debe estar arreglada con estética y estratégicamente planeada para un periodo de 10 meses con varios estímulos visuales en un ambiente acogedor que permita al estudiante relajarse, sentirse cómodo y sobre todo predisponerse al trabajo en todas las áreas.

Dicha predisposición dependerá mucho del carisma y creatividad del docente, al igual que la edad y características evolutivas de los educandos, razón por la cual previo al inicio de cada año escolar debe haber un diálogo entre maestros tanto para entregar como para recibir a los respectivos grupos. En muchas escuelas es común la deficiencia en cuanto a espacio físico, sin embargo los docentes potencian su creatividad para brindar una educación acogedora con un ambiente familiar que permita crear vínculos entre maestros y estudiantes.

Uno de los principios de la educación popular es tomar en cuenta el contexto en el que nos desarrollamos, y pensar la educación deriva en el entendimiento del aula como un microsistema en el cual se cola el currículo, mismo que al ingresar sufre aparentes deformaciones pero que en realidad adquiere sentido dentro del salón. Este campo ha sido estudiado antes por pedagogos como Celestin Freinet, quien expresaba que el diseño del aula debe obedecer al contexto, clima y disposición de recursos, además de subordinarse a un fin pedagógico, incluso en el diseño arquitectónico de aula[70].

70 Celestin Feinet, *Técnicas Freinet de la escuela moderna* (México: Siglo XXI, 1998).

Este punto no es alegórico y supone un rescate de un fin de la educación en relación a que por medio de ella se accede a la libertad, pero ¿libertad según quién? Existen muchos códigos en el mundo de la educación tan socializados que no nos atrevemos a cuestionar, ya que han sido parte de nuestra vida, y la de nuestros padres y abuelos. Uno de ellos es la distribución de los pupitres por columnas, incluso la misma existencia de pupitres.

La organización de los pupitres por columna implica como postura pedagógica la autoridad del maestro como portador de una verdad que se transmite a los estudiantes. Por eso es que los alumnos dirigen su mirada hacia el frente, hacia el estrado donde se ubica el profesor, no interesa que se miren entre ellos, que se comuniquen, que se escuchen. Desde un punto de vista epistemológico, la verdad asume la función de objeto, los educandos de sujeto, y el profesor es sólo un mediador en esa relación. En conclusión, el sujeto conoce al objeto.

La epistemología de la educación popular supone varios sujetos que intentan conocerse, educandos y educador, y el objeto asume la función de mediador en ese conocimiento mutuo. Desde esa lógica la ubicación de los actores debe ser cara a cara con el fin de mirarse, reconocerse, escucharse y hablarse. Este análisis se grafica en el saludo africano *sawabona*, que significa "yo te respeto, te valoro y eres importante para mí", a lo que el interlocutor responde *shikoba*, que significa "entonces yo soy bueno y existo para ti". Al ampliarse los sujetos se sintetiza en una idea más colectiva "soy porque tú eres, eres porque somos, soy porque somos".

Por esa razón en procesos de educación popular no debería existir un arreglo de pupitres por columna, los estudiantes se mirarían la espalda y no podrían comunicarse. La aplicación de este concepto condujo a algunos maestros a reflexionar la escuela, su práctica, y la organización del espacio y las bancas. Su análisis involucra los siguientes aspectos:

- El trabajo colectivo: la unidad de análisis del aprendizaje es el grupo.

- La distribución del tiempo: deben ser bien marcados desde el principio, aunque con la suficiente flexibilidad como para adaptarse a diversas situaciones.
- Los recursos y materiales escolares: la escuela no debe despilfarrar recursos. Dentro de su sencillez debe esforzarse por contar con materiales pertinentes.

A continuación se detallan algunas innovaciones en el diseño del salón.

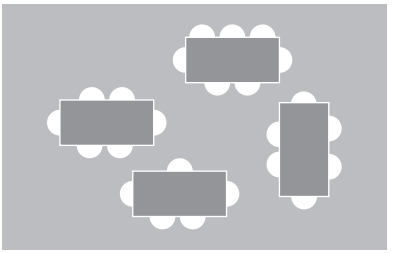
Salones para niños entre 5 a 7 años

En estas edades es esencial trabajar dos aspectos: la lateralidad y la descentración. La lateralidad es la preeminencia motriz vinculada a las partes del cuerpo humano que componen sus mitades derecha e izquierda. La descentración es la capacidad cognitiva y de orientación espacial de situarse en el lugar de los demás.

Además, en los primeros años de EGB es muy importante estimular el trabajo cooperativo para lo cual juega un papel importante el mobiliario y su versatilidad. A continuación se expone algunas variantes.

Mesas de trabajo

Son ideales para niños de 5 años con el fin desarrollar la psicomotricidad fina. El diseño es bueno cuando se utiliza material compartido como crayones o plastilina. El número ideal por mesa es de 5 a 6 niños.



Las tareas tienen la característica de ser libres, por lo que las dificultades de lateralidad deben pasarse por alto. El trabajo en equipo se encuentra en etapa inicial y esta distribución permite que se apoyen mutuamente.

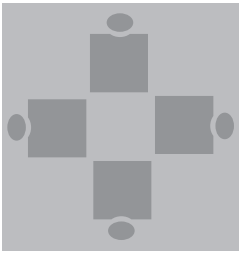
Hexágonos

En esta organización confluyen dos intenciones complementarias. La primera es que aprovecha el surgimiento de niños con habilidades de líder. Lo segundo es que permite incluir a niños con NEE.

El diseño posibilita al niño líder exponer su trabajo como modelo a los compañeros, minimizando dificultades de lateralidad y descentración. Son ideales para 5 o 6 niños.

En cruz

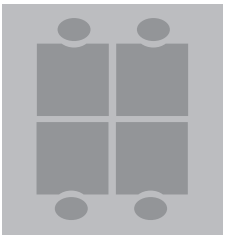
Este orden es oportuno cuando se desea robustecer el trabajo individual sin que el niño se sienta separado. Las mesas son lo suficientemente próximas como para mantener contacto.



Son ideales para trabajar gráficos o redacción de ideas, puesto que es necesaria una labor individual.

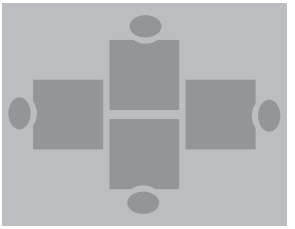
Mosaico

Sirve mucho para trabajar la lateralidad debido a que el compañero adyacente puede ayudar, aunque no puede ser apoyado por el que está situado frente a él. El apoyo mutuo es un valor que implica este diseño.



Cruzados

Son convenientes para juegos matemáticos en los cuales se utiliza baraja y donde participan por parejas situadas frente a frente. Se pueden aplicar juegos de suma y resta con números entre el 2 y el 9, incluso hasta el 10.



Un experimento que avala este orden es que tiempo después que la maestra lo trabajó, solicitó que se organicen como ellos quisieran para realizar un juego, y los niños optaron por esta distribución.

Ambientes para niños de 6 años

Se puede distribuir el aula en varios ambientes: Lengua y Literatura, Matemática, Entorno Natural y Social, Expresión Oral y Artística.

En primer lugar se ubica el espacio de Expresión Oral y Artística, ya que a los niños de 6 años les atrae mucho las artes como la música, pintura, trabajo en plastilina y demás manualidades. Es muy relajante realizar trabajos para desarrollar la motricidad fina y al mismo tiempo escuchar un cuento o música instrumental, y lo más relevante es organizar una exposición de sus trabajos en este rincón.

Luego está el espacio designado para Lengua y Literatura con los textos de los estudiantes, propagandas, carteles, trabalenguas, leyendas, adivinanzas, cuentos de hadas que los niños traen de sus casas, gráficos y afiches de fonemas y grafemas de palabras claves para el proceso de lecto-escritura.

El área de Matemáticas está ubicada estratégicamente con juegos de material concreto como naipes, ábacos, tangram, ajedrez, base 10 gigante, números en madera y demás materiales lúdicos.

Por último tenemos el espacio de Entorno Natural y Social donde el mayor atractivo son las maquetas de las dependencias del hogar, la escuela, barrio, partes del cuerpo humano, animales, plantas, entre otras; elaboradas creativamente con el apoyo de padres de familia.

El objetivo de organizar el aula de esta manera el aula es brindar funcionalidad durante todo el año. Cuando se quiere trabajar en alguna de estas áreas nos ubicamos con las mesas y sillas frente a la misma, con el fin de utilizar todos estos recursos de la mejor forma.

Esto se lo hace en todas las áreas, cuando tenemos que trabajar en filas frente a la pizarra, los rincones se mantienen. Si alguien termina el trabajo individual regresa al rincón de su

preferencia a seguir aprendiendo, de esta manera el docente puede reconocer la afiliación de los estudiantes por las diferentes áreas y puede colocar recursos que le ayuden a desarrollar las destrezas que éste necesita.

Para iniciar el estudio de cada etapa del programa se debe renovar los materiales de los rincones tomando en cuenta las temáticas a tratar, aunque algunos materiales son indispensables durante todo el año como los juegos matemáticos de salón.

Ambientes para niños de 7 años

Se decora las áreas de estudio con carteles, gráficos, temas relacionados con el programa y frases célebres optimistas que quedarán profundamente grabadas en nuestros estudiantes.

Los ambientes que deben estar presentes son:

1. El rincón de lectura.
2. El rincón de juegos matemáticos.
3. El rincón de artes manuales.

Dichos espacios son fundamentales en el desarrollo dirigido de destrezas. Por ejemplo, el rincón de lectura debe estar adecuado con cojines y una muestra de libros de acuerdo a la edad de los niños y niñas, dedicando tiempo diario a la lectura y a una misma hora. Se sugiere que el docente debe también leer un texto, y simultáneamente hacer seguimiento a los estudiantes sobre la lectura continua de un libro.

En el caso de los juegos matemáticos se elabora manualmente con ellos los materiales y algunos juegos investigados por el docente, los estudiantes o padres de familia.

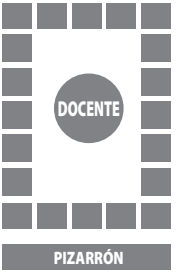
Mediante esta ambientación se propicia el desarrollo de destrezas, habilidades y la adquisición de conocimientos mediante el juego, y combinando el arte con el currículo de una manera creativa, ya que los estudiantes se inclinan por todas las áreas que provocan agrado, placer y libertad.

Salones para niños entre 8 y 9 años

Para estas edades es importante estimular el lenguaje en todas sus expresiones. A continuación se exponen espacios que propician el debate, charlas exposiciones, socio-dramas, mesas redondas, dinámicas de integración, entre otras.

Modelo ventana

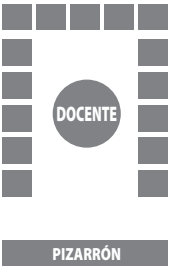
El maestro asume la función de moderador. El diseño permite aumentar la atención y concentración de las aportaciones debido a que se ven cara a cara y se fomenta el respeto.



Sirve mucho para estrategias vinculadas a las TICS como proyección de videos o diapositivas.

Modelo U

Ideal para trabajar con TICS o exposición por grupos, debates, dinámicas de integración, mesa redonda, etc. Se diferencia del modelo ventana porque el uso de un recurso digital es esencial.



Modelo disco

Este diseño es precisamente para realizar debates debido a que presenta una distribución de 2 grupos que se ven cara a cara. El docente asume las veces de moderador.

Modelo circular

Es parecido al modelo en cruz puesto que trabajan individualmente pero mantienen una proximidad. Una aplicación es cuando deben construir el reglamento o código de convivencia de la escuela. El trabajo es individual pero al final el grupo conviene en un producto final.

Modelo girasol

Es uno de los diseños más complejos porque son círculos concéntricos. Puede potenciarse el trabajo individual, por pareja y grupal.

Puede tener una dirección de adentro hacia afuera, de afuera hacia adentro, de izquierda a derecha o de derecha a izquierda.

La adecuación de espacios curriculares depende de la creatividad del maestro, la intencionalidad, las necesidades educativas especiales y el interés de los estudiantes. No existe una ubicación de mesas o pupitres que se ajuste a todas las clases u objetivos pedagógicos, estrategia metodológica o necesidades de los estudiantes. Es el docente quien deberá decidir cuál es la distribución que mejor se adapta a las actividades que va a desarrollar. Sobre todo es muy importante que la ubicación de los estudiantes promueva el trabajo cooperativo, la discusión, la reflexión y que puedan interactuar entre ellos, verse de frente, compartir con el docente y al mismo tiempo cumplir con sus actividades

La Lectura Integral

Dentro del mundo de la educación formal la importancia de la lectura reside en que a través de este proceso el individuo aumenta su socialización y posibilita la activación de procesos afectivos, cognitivos y de la voluntad. La atención, concentración, memoria, compromiso, reflexión, entre otros, son procesos que gracias a la lectura derivan en mejor desempeño y resultados.

¿Cómo se empieza a leer? La lectura de cualquier texto comienza por la lectura del contexto, el cual utiliza las herramientas del grupo social al que pertenece. La historia de Europa y Asia ha sido transmitida gracias al papiro, los murales y la tinta. La incursión de europeos en América impuso una lectura de textos que difería de la forma natural de cómo los prehispánicos comunicaban su historia. La oralidad en América y el movimiento en África son las arcaicas formas de comunicación.

Nuestro inconsciente colectivo guarda la herencia de la América Latina india y negra. La oralidad y el movimiento son los vehículos que nos conducirán al texto. Pensamiento-lenguaje y pensamiento-motricidad son las dos fórmulas de la ciencia que explica nuestra herencia. Cuando hablamos con prolijidad,

desarrollamos la mente; cuando pensamos reflexivamente, nos hacemos entender mejor con las palabras. Cuando acciono con mis manos, la mente abstrae la trayectoria; cuando mi cerebro imagina un trazo, mi cuerpo se orienta. El pensamiento es el núcleo que se extiende por la oralidad y el movimiento. El pensamiento es el eje que se amplía por el lenguaje y la geometría. Aterrizando, el lenguaje materno y la matemática natural nutren al pensamiento. El lenguaje y la matemática curricular son extranjeros, por eso el sistema no forma lectores, por eso el sistema produce temor y odio a la matemática.

La matemática es leer la naturaleza, la oralidad es dominar la lógica. La lectura natural y placentera del texto es consecuencia de entender esta ley. Cuando se enseña matemática se enseña a leer y escribir a través del movimiento. Cuando describo todo lo que pienso y acciono, aprendo matemática a través de la palabra. La *pedagogía por destrezas* apuesta por esta ley natural.

El lenguaje en la EGB

La realidad latinoamericana de la EGB es muy convergente en relación a las dificultades identificadas en el dominio de la lectura y escritura en los niños. Los docentes de todas las áreas y diferentes ciclos coinciden en que a los alumnos se les dificulta leer y comprenden simples consignas de trabajo.

Las causas se pueden vincular a:

1. Dificultades en la comprensión lectora.
2. Desconocimiento del léxico y escaso manejo de estrategias para la comprensión de textos específicos.
3. Dificultad para pasar desde una alfabetización en la imagen a una basada en la palabra.
4. Resistencia por parte de los maestros para replantearse la redacción de enunciados poco comprensibles.

Estos signos se presentan en todas las asignaturas pero lógicamente se observan más en Lengua y Matemática. En un

estudio *ad hoc* sobre lectura y redacción de consignas aplicadas en Lengua y Matemática realizado en la Escuela Santiago Apóstol[71] se planteó a los estudiantes de 12 años actividades compuestas por dos consignas donde sólo el 60% la realizó en forma completa, es decir, los alumnos tienden a cumplir con una parte de la actividad porque pasan por alto la segunda consigna.

Los resultados orientaron una implementación de clases integrales mediadas por el lenguaje y donde empezaron a confluir todas las asignaturas. Las estrategias se basaban en:

1. Ejercicios de comprensión lectora.
2. Orientar una labor sistemática.
3. Trabajar con consignas significativas para los niños.
4. Aumentar gradualmente el léxico del niño.
5. Saber esperar los tiempos de los alumnos para efectuar una lectura atenta.

La implementación se dio con dos técnicas: la dramatización y los talleres de lectura.

Dramatización: es una actividad que promueve la enseñanza en valores, espontaneidad, creatividad, **cohesión, comunicación e integración** de alumnos con NEE en un trabajo de equipo. Ayuda a alumnos tímidos o con algún problema de relación, promueve la participación de las familias y mayor grado de convivencia de todos los estamentos de la comunidad escolar, etc.

Se tomó en cuenta para la preparación y desarrollo de la estrategia el que sea **interdisciplinar, implicando áreas** como Lengua, Conocimiento del Medio, Educación Física, Música, Plástica, etc. Además, siempre se vinculaba la representación con la vida real, pues las dramatizaciones pueden ayudar a

71 Sandra Ayala, *Proyecto Me divierto y desarrollo habilidades* (Quito: FIDAL, 2014).

comprender la realidad porque suponen un recorte específico de situaciones verídicas.

La **psicología** apela a las dramatizaciones para que los integrantes de un grupo terapéutico puedan expresarse sin inhibiciones y proyectar sus sentimientos y creencias. La dramatización ayuda a ensayar soluciones ya que la representación puede asemejarse a las situaciones reales.

Talleres de lectura: la obligatoriedad del currículo generó un diseño de talleres que derivó en la realización de una clasificación de lecturas que cumplan dos criterios: el público a quien está dirigido y el propósito.

CLASIFICACIÓN DE LECTURAS SEGÚN EL PROPÓSITO

Tipo de lectura	Propósito
Recreativa	• Deseo de descanso o expansión • Búsqueda de experiencias. • Evasión de la realidad. • Deseo de vivencias novedosas. • Apreciación estética.
Informativa	• Mantenerse informado del acontecer nacional o mundial. • Deseo de sentirse integrado en la sociedad actual. • Afán profesional. • Conocer diversos tipos de realidades.
Estudio o científica	• Anhelo de superación a través de la educación. • Cumplir con tareas encomendadas. • Actualizar conocimientos profesionales. • Deseo de investigación en ciencia y tecnología.

La Jornada

Para todo profesor formado tradicionalmente, cambiar la práctica hacia una *pedagogía por destrezas* implica una concepción nueva de gestión de aula que impacta en todos los procesos. Uno de ellos es la concepción de la lección u hora clase. Habitualmente la ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido concebida en un espacio físico y un instante determinado, generalmente en un salón y durante una hora de clase. Dicha organización acarrea una perspectiva de control a través de la división del trabajo por asignaturas o áreas de conocimiento.

Los contenidos dispuestos en libros oficiales están segmentados de tal forma que se identifica un inicio y un fin. El profesor puede planificar su labor tomando como criterio el volumen de contenidos versus el tiempo necesario para transferirlos. La migración hacia una enseñanza basada en destrezas incluye la particularidad de flexibilizar el tiempo debido a que el desarrollo de habilidades es un proceso que no tiene fin y donde la emoción favorece su continuidad en el tiempo. Además, cuando un sujeto es consciente de estar desarrollando destrezas, se aplica, se disciplina y por ende se autorregula. Es decir, una educación por destrezas influye más en la autorregulación que otra basada en contenidos.

El hecho marca un desvanecimiento de los límites temporales que preceden el desplome del horario como recurso de una estructura de control. El poder de la enseñanza es arrebatado y retomado por el maestro. La línea de dirección del proceso educativo ya no descansa sobre el programa sino sobre la necesidad de los estudiantes. El profesor cambia su autopercepción desde la de un operario hacia la de un artista, un creador cuya vida toma sentido, y la escuela es un espacio de aprendizaje no sólo para sus niños sino principalmente para él mismo. Las clases dejan de ser iguales a las que impartió en años pasados y se constituyen en ámbitos creadores y transformadores ilimitados en el tiempo y espacio.

Con este episodio emana el rescate de la raíz etimológica de *escuela*, del griego *scholé* que significa ocio, entendido como las actividades libres que permiten cultivar el espíritu y el vivir bien. El ocio difiere del descanso (*anápausis*) porque este último se presenta como necesidad de recuperar energías por la realización de una actividad dura y dolorosa: el trabajo (*ascholía*)[72]. Descanso y ocio se distinguen porque el primero es consecuencia del trabajo, realizado para satisfacer una necesidad vital; en cambio el ocio es una actividad placentera, elegida libremente. Esta pedagogía propone comprender la escuela como el espacio donde se promueve el ocio, y para ello se precisa la aplicación de un currículo abierto o semiabierto cuyas experiencias sean relevantes y placenteras para los educandos.

La renovada concepción de escuela supone el ingreso a una dimensión distinta del tiempo. Cuando se realizan actividades reguladas por una estructura los individuos presentan dificultades para organizar el tiempo debido a que lo perciben externo y ajeno, opresor, y al cual resisten, se tensan, y la ejecución de tareas se realizan sin sentirlas propias, sin fluidez, sin alegría. Contrariamente, cuando los sujetos ejecutan acciones que surgen del propio interés, no suelen complicarse con el tiempo debido a que lo perciben interno y liberador; cuando una persona hace lo que le agrada el tiempo es infinito[73]. En este ámbito, la hora clase regida por el reloj y horario queda rebasada por la jornada que únicamente es interrumpida porque los chicos deben volver a casa. La nueva visión empuja una nueva forma de organizar y planificar.

72 Francisco Arenas-Dolz. "Los trípodes de Hefesto," (Comunicación presentada en el V Simposio de la Renta Básica, 2005), Descargado el 8 de agosto del 2013, sitio: http://www.nodo50.org/redrentabasica/descargas/arenasdolz_valencia.pdf

73 Peter Koestembaum, *Liderazgo y la grandeza interna* (México: Prentice Hall, 1999).

La Planificación de la Jornada

La organización tradicional del tiempo se lo hace con el horario, y la del proceso de enseñanza-aprendizaje con la planificación. Empero, la nueva visión reemplaza el horario por la jornada, y la planificación por asignaturas a una planificación de esa jornada, fusionándose los dos aspectos.

Puesto que el fin es el desarrollo de destrezas, los objetivos difieren de los redactados en una planificación común. El hecho no es impuesto, surge como necesidad al encontrar una contradicción entre lo que se desea experimentar y los esquemas existentes. Los formatos obedecen a una postura pedagógica.

La planificación no es un dispositivo que se debe cumplir sino una herramienta que debe orientar el proceso de enseñanza. La paradoja se resuelve construyendo una planificación coherente con los objetivos planteados. El componente lingüístico de la pedagogía conduce a diseñar un plan más coherente que se concreta en los siguientes elementos:

Objetivo de la jornada: se supera la lección como periodo de trabajo, es decir, la hora clase. Puesto que no se trabaja por áreas, el profesor tiene la posibilidad de pasar todo el día con sus estudiantes; de esta manera se puede planificar por jornada. El objetivo se lo redactada como destreza, comúnmente se alude a algún proceso psíquico como la atención, memoria, imaginación, entre otras; o a algún proceso cognitivo como la observación, análisis, síntesis, relación, clasificación, etc. Por ejemplo: Saber escuchar consignas, formular preguntas, etc.

Consignas orales o escritas: puesto que el objetivo está basado en el desarrollo de destrezas, las consignas o preguntas que las activan deben pasar un diseño prolijo. Al principio puede demandar esfuerzo pero conforme se vuelve hábito será más fácil. En las fases iniciales la responsabilidad del diseño de las consignas descansa sobre el maestro. Progresivamente esa tarea empieza a ser compartida con los estudiantes. Con el paso del tiempo se planifican días donde las consignas son producidas por

la maestra y otros por los alumnos. La realización de las tareas partiendo de las consignas se efectúa durante toda la mañana.

Las consignas se construyen orientando el desarrollo de una destreza y utilizando como medio el contenido de las asignaturas. Por ejemplo: Observar un video y construir un cuadro sinóptico del tema. Dibujar una barra dividida en 6 partes iguales y pintar los 5/6.

La formación de consignas orales o escritas por parte del maestro es graduada desde lo más simple a lo más complejo, debido a que la interpretación que los niños realicen puede ser individual y grupal. Para su formulación, exposición o dictado se debe tomar en cuenta los siguientes criterios:

- Tomar en cuenta los intereses y significatividad del niño.
- Precisión de la sentencia u oración utilizando palabras adecuadas.
- Claridad de expresión en lo solicitado.
- Cada oración debe portar una acción. Posteriormente incrementar.
- Enfatizar que se debe atender a las partes de las consignas: procedimiento y tema.
- Orientar la identificación de verbos porque su reflexión posibilita comprender las acciones que se proponen.
- Es fundamental entender el significado de las palabras desconocidas con el uso del diccionario, por etimología o por contexto.
- Realizar autoevaluación, observando la ejecución del niño con el fin de reconfigurar la consigna en la marcha.

Una buena construcción de consignas asegura en los estudiantes un trabajo meticuloso que se percibe en el aula por el *silencio*. La energía dirigida al funcionamiento de la atención

y la concentración provoca la activación focalizada de ciertas zonas cerebrales y la inhibición de otras, estas últimas mostradas a través del silencio.

Este *silencio* no se entiende como ausencia de ruido o vacío comunicativo sin sentido; sino que se trata de un silencio activo que encierra una alta dinámica psíquica que concluye manifestándose en acciones psicomotrices. El docente no debe preocuparse por solicitar silencio, debe cuidarse por elaborar consignas y actividades que desencadenen reflexión; el silencio será sólo su consecuencia.

La interpretación del silencio es una habilidad que el maestro desarrolla de la misma forma que un psicoanalista lo hace. La captación del silencio es una destreza que se canaliza por la esfera afectiva, por lo sensitivo y lo perceptivo. Su entrenamiento está en función del vínculo que el docente haya conseguido con los estudiantes.

Lectura: Se puede empezar con diez minutos y gradualmente aumentar hasta 40 minutos diarios de lectura. Los temas son seleccionados por el maestro de acuerdo al seguimiento que él haga de sus estudiantes en el logro de destrezas, el hecho que sea lectura recreativa, informativa o científica está en función del alcance de las destrezas. Ello demanda del maestro tiempo para investigar, pero la actividad se torna placentera cuando el maestro empieza a aprender cosas nuevas y ve resultados en los alumnos. Este elemento marca una diferencia con el currículo oficial porque los temas de lectura pueden desviarse de los impuestos en los libros oficiales y buscar otras lecturas más contextualizadas.

La necesidad de comprender los textos en el espacio de la lectura abre las puertas a las metodologías descritas en el capítulo seis debido a que constituyen un andamiaje para mejorar la lectura. Otra condición de este espacio es que la elección de la lectura debe integrar al menos tres áreas. Lejos de parecer complicado, esta estrategia fluye en la medida que la aplicamos en el aula, ya que los niños asumen funciones de mediadores que

llevan al docente a reflexionar, experimentar, extraer conclusiones y validar su práctica.

Un ejemplo se observa cuando se formulan preguntas de algún tema específico (cualquier área), las cuales se aprovechan a escribirlas en el pizarrón correctamente (redacción y ortografía).

Otro ejemplo son las competencias entre grupos que formulan preguntas y que debían ser respondidas por otros equipos.

En un tercer ejemplo, ciertas palabras que no se comprenden de la lectura son explicadas con la "metodología del concepto a la definición", es decir, no se expone su significado sino que se relatan escenarios en los cuales se aplican las palabras. Los niños abstraen su significado, redactan sus propias definiciones y posteriormente se descubre de qué tema o área se está hablando.

Un último ejemplo se observa cuando se solicita que de una lectura de Ciencias Sociales se compongan canciones o recitaciones en el ritmo que deseen.

Metodologías: Se refieren a las cuatro metodologías originales utilizadas para explorar y construir conceptos: la pregunta reflexiva, del concepto a la definición, de la definición al concepto y matematización de la realidad. El ellas se basa la elaboración de consignas.

Proyecto: desde la intención de la educación popular representa la práctica. La competencia lingüística desarrollada a través de la lectura y las metodologías aplicadas para aprender conceptos científicos se concreta en un proyecto de aula. De la misma forma que se selecciona la lectura, el maestro elige un proyecto que se adecúe a la consecución de destrezas de los estudiantes.

El proyecto rememora la intención de los encuentros de formación en el diseño de actividades que demandan gran energía física y mental. Deben constituir espacios de ocio y diversión donde se aplica lo aprendido y estimule la investigación.

Todos estos elementos o componentes descritos: objetivo, consignas, lectura metodologías y proyecto, encuentran limitaciones a los formatos tradicionales de planificación. Por eso fue necesario crear un nuevo formato más coherente con las intenciones de una pedagogía basada en destrezas (Anexo 1).

HORARIO-JORNADA DE UNA PEDAGOGÍA POR DESTREZAS

COMPONENTE	DESCRIPCIÓN
Objetivo	Se redacta el objetivo de acuerdo a las destrezas que se desean alcanzar en la jornada.
Trabajo con consignas	Se redactan las consignas preparadas por el maestro que activan los procesos mentales necesarios para el desarrollo de destrezas que se pretende desarrollar. Se utiliza como medios los contenidos de las áreas.
Lecturas (40 minutos)	Se lista las lecturas que se trabajarán durante la jornada, especificando si son recreativas, informativas o científicas.
Aplicación de enseñanzas metodologicas.	Se lista las metodologías a utilizarse durante la jornada.
Proyecto	Se redacta el nombre del proyecto, la fase en la que se encuentra y la acción a ejecutarse.

De esta manera la planificación se convierte en un instrumento del maestro que lo orienta hacia el aprendizaje significativo de los educandos. Se comprende que esta es la pretensión de toda planificación sea cual sea su formato, pero lamentablemente en una lógica de control se van configurando como protocolos sin sentido que deben cumplirse.

TERCERA PARTE:

Metodología

CAPÍTULO 6:
Fundamento Teórico de las Metodologías

El inicio del proyecto de PLM surgió con la decisión de aplicar una enseñanza fundamentada en destrezas y subordinando los contenidos, donde los conocimientos impartidos en las áreas no se conciben instrumentalmente como un fin sino como un medio para el desarrollo intelectual. Así, se intenta superar los depósitos por destrezas, procesos mecánicos por heurísticas creativas, adaptación por crítica, dependencia docente por autonomía cognitiva, y una educación basada en respuestas por otra en preguntas.

El Lenguaje como Eje Rector de las Metodologías

Dentro del paradigma socio crítico y subordinado a los principios de la educación popular, se abordó como cuerpo teórico a la psicología dialéctica, la cual identifica al sujeto como intérprete y actuante de la realidad a través de canales perceptivos que se concientizan mediante el lenguaje[74]. Este es adquirido de forma natural por el niño, al ingresar a la escuela mejora, se formaliza, se domina y genera un desarrollo dialéctico entre pensamiento y lenguaje[75].

La matemática, que en tanto lenguaje interpreta la realidad pero también la trasciende[76], es tanto una forma de acceso al pensamiento como expresión de éste, y utiliza como

74 Alexei Leontiev, *La actividad en la psicología* (La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1979).

75 Vygotsky, *ob cit*.

76 Jean Piaget, *Introducción a la epistemología genética: el pensamiento matemático* (Buenos Aires: Paidos, 1975).

medio, significados, símbolos y sintaxis[77] que posibilitan una competencia comunicativa adecuada[78]. Por ello Mialaret sugiere que el profesor de matemáticas debe considerarse también un profesor de lenguaje[79].

Las pruebas administradas por el gobierno y la Federación Internacional de Fe y Alegría mostraron que los estudiantes puntuaban bajo en matemáticas y lenguaje, observando que los de la región interandina estaban un poco mejor en lengua mientras que los de la región costa lo hacían mejor en matemáticas. El hecho fue aprovechado como el medio más propicio para la enseñanza de otras áreas. Se identificó aportaciones teóricas que sintonizaban con esta idea, utilizándose las propuestas que analizan la relación entre definición y conceptos matemáticos como las de Vinner[80], Vinner y Dreyfuss[81], Tall y Vinner[82]; además, el marco teórico de las pruebas PISA vinculada a la matematización[83], los aportes de la pedagogía Williams en el tema de la lectura[84], y el aporte de Dehane[85] sobre la neuromatemática, las cuales ayudaron a

77 David Pimm, *El lenguaje matemático en el aula* (Madrid: Ediciones Morata, 1999).

78 John Searle, *Expression and meaning* (Cambridge: University Press, 1979).

79 Gaston Mialaret, *Las matemáticas: Cómo se aprenden, como se enseñan* (Madrid: Aprendizaje Visor, 1986).

80 Shlomon Vinner, "The Role of Definitions in Teaching and Learning," en *Advanced Mathematical Thinking*, ed., David Tall (Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1991), 65–81.

81 Shlomon Vinner y Tommy Dreyfus, "Images and Definitions for the Concepts of Functions," *Journal for Research in Mathematics Education*, Volumen 20, Número 5 (1989), 356–366.

82 David Tall y Shlomo Vinner, "Concept image and concept definition with particular reference to limits & continuity," *Educational Studies in Mathematics*, Volumen 12, Número 2 (1981), 151–169.

83 OCDE, "PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do. Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)," (2010). http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852548.pdf (acceso febrero 4, 2014).

84 Molina, *La pedagogía Williams*.

85 Stanislas Dehaene, *The number sense: how the mind creates mathematics* (New York: Oxford University Press, 1997).

diseñar colectivamente cuatro metodologías: 1) La pregunta reflexiva, 2) Enseñanza del concepto a la definición, 3) Enseñanza de la definición al concepto, 4) Aprendizaje por proyectos, y 5) Matematización de la realidad.

Estas propuestas se aplicaron en el aula durante dos años, fueron observadas por acompañantes educativos y otros docentes de las mismas escuelas, se discutieron en grupos inter-aprendizaje, y dio lugar a su reconstrucción, la misma que fue sistematizada y elevada a propuesta metodológica nacida en Fe y Alegría Ecuador[86] [87]. El abordaje permitió la construcción de metodologías de enseñanza desde los saberes de los profesores y no de intentar introducir las metodologías a los maestros, situación disímil con prácticas tradicionales de formación continua.

Metodología de la Pregunta Reflexiva

Dado que históricamente los sistemas educativos han servido a las estructuras de poder y control[88], se ha consolidado una educación basada en respuestas con el fin de asegurar la adquisición de los contenidos programados por la estructura. Como reacción, surge la resistencia y necesidad de adquirir la experiencia humana con una incorporación crítica y creadora en yuxtaposición a las prescripciones dadas[89].

86 Eduardo Molina, "Educación popular en matemáticas: la pregunta reflexiva como generadora del pensamiento lógico" (ponencia presentada en el "VII Congreso Iberoamericano de Educación Matemática", Montevideo, 16 al 20 de septiembre, 2013).

87 Eduardo Molina, "La convergencia del lenguaje y la matemática: una metodología de educación popular para el dominio de ambas" (ponencia presentada en el "VII Congreso Iberoamericano de Educación Matemática", Montevideo, 16 al 20 de septiembre, 2013).

88 Michele Foucault, *Vigilar y castigar: nacimiento de una prisión* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2012).

89 Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad* (México: Siglo XXI Editores, 2005).

A la educación bancaria, concluida, basada en respuestas; se opone una pedagogía de la pregunta, que parte de la existencia de un ser de búsqueda, inconcluso, y aceptando que no lo sabe todo. La pregunta es una categoría básica del acto educativo vinculado a la relación dialógica entre personas[90], un hecho comunicativo que lleva a la reflexión, el impulso que desarrolla el pensamiento a través de la estimulación de los procesos psíquicos en contacto con la realidad.

Uno de los fundamentos para elaborar preguntas reflexivas es la capacidad de asombro[91], es decir, la cognición está en función de los procesos afectivos. Todos los seres humanos nacen con una capacidad natural de formular preguntas epistemológicas y filosóficas que la educación formal aniquila. Esta propuesta se conecta con las corrientes educativas que sugieren la posibilidad de recuperar y re entrenar esa habilidad[92].

Una buena pregunta es aquella que no tiene una respuesta inmediata, porque genera reflexión y crítica. Aunque existen muchos tipos de preguntas que dependen de la teoría que las estudie, esta propuesta toma las preguntas conceptuales y filosóficas como generadoras de los procesos del pensamiento[93]. La elaboración de preguntas obedece a los siguientes pasos:

Selección del proceso o destreza a entrenar: Se elige un proceso psíquico o del pensamiento a entrenar, de acuerdo a las necesidades de la clase identificadas por el docente.

Selección del contenido: Este depende tanto del proceso cognitivo elegido como de los requerimientos de la estructura escolar, en última instancia lo decide el maestro.

90 Paulo Freire y Antonio Faundez, *Por uma pedagogía da pergunta* (Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985).

91 Mathew Lipman, Ann Sharp y Frederick Oscayan, *La filosofía en el aula* (Madrid. Ediciones La Torre, 1998).

92 Raymond Nickerson, David Perkins, y Edward Smith, *Enseñar a pensar: Aspectos de la aptitud intelectual* (Buenos Aires: Editorial Paidós, 1995).

93 Carlos Caicedo, "Incidencia del método del desarrollo del pensamiento crítico del Dr. Mathew Lipman en la inteligencia general de estudiantes universitarios," (Tesis de maestría, Universidad Estatal de Guayaquil, 2011).

Identificación de conceptos dentro del contenido: Es esencial que los conceptos elegidos guarden similitud pero no igualdad, con el fin de perfeccionar el proceso cognitivo seleccionado. El profesor debe dominar los conceptos y sus esencialidades para formular preguntas[94].

Formulación de la pregunta: El análisis de las cualidades de los conceptos (similitudes y diferencias) y el proceso cognitivo a entrenar, determinan la palabra generadora de la pregunta (cuál, por qué, etc.)[95].

Es importante aclarar que la pregunta es una forma común de estimular el pensamiento, sin embargo, este objetivo puede cumplirse también por medio de consignas, que a pesar que difieren gramaticalmente, cumplen la misma función.

Clasificación de Preguntas

Preguntas Científicas: Son las que abordan conceptos que han sido estudiados y explicados por la ciencia, y que forman parte de los programas de estudio. La innovación propuesta radica en situar varios conceptos comunes en una pregunta que al ser respondida, logre aclararlos y profundizarlos; de esta manera, a través de la enseñanza, los conceptos comunes se transforman en conceptos científicos[96], por ejemplo:

Matemática:

¿Cuál es la diferencia entre factor y divisor?

Estudios Sociales:

En Sudamérica, ¿por qué los ríos que desembocan en el océano Pacífico son más cortos que los que lo hacen en el océano Atlántico?

94 Anatoly Smirnov, *Psicología* (México D. F.: Editorial Grijalbo, 1960).

95 Karlheim Tomaschewsky, *Didáctica general* (México: Editorial Grijalbo, 1969).

96 Smirnov, *Psicología*.

Ciencias Naturales:

¿Por qué el cielo es azul?

Preguntas en problemas: Una derivación de las preguntas conceptuales es su formulación dentro de problemas. En estos, aunque se cumple con los contenidos de los planes de estudio, la intención es desarrollar los procesos del pensamiento; así, el contenido sirve a la destreza. Por ejemplo:

Matemática:

Si el lado de cada cuadrado grande es 12 cm, ¿Cuál es el perímetro de los cuadrados pequeños?

Este problema plantea el siguiente cuestionamiento entre el fin y el medio: ¿Será una clase de perímetro en la cual se entrena la observación, o será una clase de observación utilizando el contenido de perímetro?

Estudios Sociales:

¿Cómo puede una persona orientarse en un día nublado?

Ciencias Naturales:

Una vez preparado una taza de café con demasiada azúcar, ¿cómo se puede restarle azúcar?

Preguntas filosóficas: Pueden ser formuladas sobre la base de un dominio conceptual o no, y presentan la peculiaridad de construirse con conceptos científicos pero abordados también desde la filosofía, y por ello generan debate[97]. En el caso de los conceptos científicos, filosofar sobre estos nunca pasa de moda y ayuda a tener una amplitud y profundidad de los mismos[98].

97 Eduardo Molina, "Formación de docentes de educación básica utilizando técnicas del programa de filosofía para niños aplicado a las matemáticas," (Ponencia presentada en el VI Coloquio Internacional sobre enseñanza de la matemática. Lima. PUCP, 2012).

98 María De la Garza y Cristina Slade, "Phylosophy of mathematics in the classroom: Aspects of a tri-national study," (Paper presented in a panel of the Interamerican Congress of Phylosophy. Puebla, México, 1999).

Esta práctica no solo permite aclarar conceptos sino también disminuir la ansiedad y mejorar la actitud hacia el aprendizaje[99]. Por ejemplo:

Matemática:

¿Es divisible el infinito?

Estudios Sociales:

¿Existe alguna rama de la historia que estudie el futuro?

Ciencias Naturales:

¿La materia crea la idea o la idea crea la materia?

Por último, esta metodología de la formulación de preguntas no es vista estrictamente como un método, sino como un meta-método. Está inserto en didácticas que promueven la reflexión y coinciden con enfoques naturales, y está implícita en las demás metodologías.

Metodología del Concepto a la Definición

Partiendo de actividades con conceptos comunes e imágenes fijadas[100], se diseñan actividades que permiten construir definiciones basadas en la descripción de las operaciones realizadas.

El hecho que los estudiantes tienden a resolver problemas utilizando la imagen subjetiva del concepto e ignorando su definición a pesar de conocerla[101], se explica por la particularidad que todas las personas operan informalmente con conceptos,

99 Lafortune, L., Daniel, M.,Mongeau, P. y Pallascio R., "Philosophy for Children Adapted to Mathematics: A Study of its Impact on the Evolution of Affective Factors". *Analytic Teaching*, Vol.23, No 1, (2003).

100 Vinner, *The role*.

101 Vinner y Dreyfus, *Images*,

ya que sus imágenes están fuertemente fijadas[102]. Por ello, se propone una enseñanza basada en el diseño de ejercicios y problemas que permitan al alumno operar con el concepto mientras el profesor evalúa el nivel de dominio del mismo.

En estos ejercicios el docente debe estimular a los educandos a hablar y describir en voz alta o de forma sublingual, las acciones que éste realice en la resolución del problema, lo que Mialaret categoriza como *acción acompañada del lenguaje*. El lenguaje posibilita tomar conciencia de las acciones que se ejecutan durante la operación con el objeto, el cual debe ser lo más detallado posible, una buena descripción es ya una definición[103].

Superada esta etapa el profesor puede presentar a los estudiantes el nombre del concepto mientras ellos dan su definición, una estrategia para el profesor al planificar este tipo de enseñanza es preguntarse: ¿Cómo enseño un concepto determinado sin pronunciar su nombre?

Matemática:

Construyendo el concepto de Radio

Dibujen una circunferencia.

Localicen y dibujen un punto cualquiera de la circunferencia.

Localicen y dibujen el punto que está en el centro de la circunferencia.

Unan estos dos puntos.

Describir lo realizado

Lenguaje:

Construyendo el concepto de metáfora.

102 Sholmon The Role of Definitions in teaching and learning (1991).

103 Mauricio Lebedinsky, *Notas sobre metodología del estudio y la investigación* (Buenos Aires: Ensayo Ediciones, 1977).

Piensen en partes del cuerpo humano cuyos nombres se utilicen en otros contextos (por ejemplo *cabeza*). Hagan una lista.

Elaboren una oración por cada palabra utilizándola en un contexto diferente al cuerpo humano. Por ejemplo: La cabeza del clavo está dañada.

1. Elaboren oraciones con otras palabras que tengan un significado pero puedan ser utilizados en otro contexto. Por ejemplo: Los ojos son la ventana del alma.

2. Definir el concepto lingüístico empleado.

Metodología de la Definición al Concepto

Basado en una competencia lingüística desarrollada se parte preferiblemente de la definición de un nuevo concepto, evitando así imágenes fijadas[104], para luego evaluar la comprensión por medio de las operaciones y resolución de problemas. Estas metodologías concuerdan con los aportes de Vygotsky donde el lenguaje y pensamiento se influyen mutuamente.

Este método es más avanzado porque necesita del estudiante un dominio del lenguaje, aunque puede ser utilizado también con el fin de mejorarlo, y la evaluación del docente debe ser permanente y prolija. Se empieza por expresar a los estudiantes el nombre del concepto y su definición. Posteriormente se exige planificar de tal manera que no se incorporen ni ejercicios ni problemas *tipo* con el fin de asegurar que los estudiantes dependan únicamente de la definición, y no puedan utilizar la imagen fijada del concepto.

Otra recomendación para el éxito de este método es utilizarlo cuando se está seguro que los estudiantes nunca han operado ni escuchado acerca del concepto que se pretende enseñar.

104 Shaker Rasslan y David Tall, "Definitions and Images for the Definite Integral Concept," In Proceedings of the 26st Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics, ed., Cockburn & E. Nardi, *Education* (Norwich, UK.University of East Anglia. Vol. 4, 489–496, 2002).

Matemática:

Operando el concepto con la definición de Cuerda

1. Cuerda: es la línea recta que une dos puntos cualquiera de la circunferencia pero que no pasa por el centro.
2. Realizar el dibujo utilizando la definición.

Estudios Sociales:

Operando con el concepto de Reino Unido y Gran Bretaña.

1. Islas Británicas: Unidad geográfica conformada por un archipiélago en el cual hay dos islas importantes, Irlanda y Gran Bretaña, esta última la más grande.
2. Reino Unido: Unidad política conformada por 4 países, Irlanda del Norte, Inglaterra, Escocia y País de Gales. Irlanda del Norte es una parte de la isla de Irlanda. Escocia, País de Gales e Inglaterra conforman la isla Gran Bretaña.
3. Pregunta: Argumente si todo británico es inglés.

Metodología de la Matematización de la Realidad

Se deriva del marco conceptual de PISA sobre la competencia matemática entendida como la capacidad de traducir los problemas del mundo real a lenguaje simbólico[105]. Así, no se requiere formalmente una asignatura debido a que esta capacidad se entrena en cualquier área del saber.

El lenguaje, la aritmética y la geometría

El sentido numérico se basa en 3 procesos neurológicos: El efecto distancia, efecto tamaño y efecto SNARC[106], develando que

105 Results: What Students Know and Can Do. Student Performance in Reading, Mathematics and Science, 2010)

106 Diego Alonso y Luis Fuentes, "Mecanismos cerebrales del pensamiento matemático," *Revista de Neurología, 33*, (2001), 568-576.

el cerebro interpreta los símbolos numéricos, fundamentándose en distancias y tamaños[107], es decir, la forma es anterior a los símbolos, por lo que la geometría es un medio más natural que la aritmética para entender la realidad[108], argumento en la que se fundamenta el método Singapur.

Para Freire la conciencia crítica es la representación de las cosas y hechos como se dan en la realidad, y esa comprensión corresponde a una acción. Esta conciencia en el mundo de las matemáticas y específicamente de la geometría, parte de la coordinación espacial del sujeto, la cual estriba en su capacidad de tomar conciencia de sí, en tano se percibe como un objeto entre los demás[109]. Esta concienciación, esta unión de reflexión y acción se expresa por medio de la palabra como medio para transforma la realidad[110].

El lenguaje oral es el punto de partida, el cual se divide en lenguaje escuchado y hablado, solo se percibe y reconoce las palabras que se han pronunciado antes[111], por ello una de las funciones del docente es entrenar la escucha.

Con estos aportes se proponen ejercicios a manera de consignas que posibilitan el entrenamiento de la atención, escucha, procesos del pensamiento, seguimiento de instrucciones, producción de consignas y coordinación espacial. Estos ejercicios se dividen en dos fases, la primera es receptiva y la segunda es emisiva.

Ejercicio 1: Fase receptiva, representación a partir de consignas.

107 Stanislav Dehaene, *The number sense: how the mind creates mathematics* (New York: Oxford University Press, 1997).

108 Eduardo Molina, "El dominio de conceptos matemáticos en profesoras de preescolar: una comparación Ecuador-México," (Actas del III Congreso Uruguayo de Educación Matemática, 2012).

109 Francine Jaulin-Mannoni, *La reeducación del razonamiento matemático* (Madrid: Aprendizaje Visor, 1980).

110 Freire, *ob cit.*

111 Smirnov, *ob cit.*

1. *Dibujar un cuadrado.*
2. *Dibujar un punto en la mitad del lado superior.*
3. *Dibujar un punto en la mitad del lado inferior.*
4. *Trazar una línea recta que una esos dos puntos.*

Ejercicio 2: Fase receptiva, representación a partir de consignas.

En un cuadrado dibujar una línea recta que una el vértice inferior izquierdo con la mitad del lado derecho.

Estos ejercicios implican una evaluación permanente a los estudiantes, y permite al profesor autoevaluarse en la construcción de sus consignas, modificarlas de ser necesario y aclarar conceptos y definiciones de los términos. Además, tanto en la etapa receptiva como la emisiva se entrena el discurso sub vocal repetitivo, el cual es apenas audible o inaudible. Este discurso ayuda a aclarar o fijar una imagen mental cuyo acceso a la misma es necesario para llegar a la solución[112].

Una vez superada esta etapa receptiva se promueve en los estudiantes construir un dibujo y su respectiva consigna, posteriormente se la expone para que el resto de la clase reproduzca el gráfico siguiendo las instrucciones. En esta etapa emisiva se vuelve necesario el lenguaje escrito y la redacción de oraciones o consignas. Se entrena la escritura como medio para enseñar a pensar porque ésta: 1) exige que se piense, y 2) constituye un vehículo del pensamiento[113]. La escritura permite inmovilizar los pensamientos para de esta manera poder criticarlos, revisarlos y elaborarlos hasta formar estructuras lógicas complejas.

Aprendizaje por Proyectos

Dado que todo proyecto es parte de la realidad, también es matematizable. El conteo, la medición, la forma, la variabilidad,

112 El lenguaje matemático en el aula (Madrid: Ediciones Morata, 199)

113 Enseñar a pensar: aspectos de la aptitud intelectual (Buenos Aires, 1995)

son nociones matemáticas que subyacen la naturaleza pero que van más allá de la ciencia exacta. Las metodologías conducen a dos resultados. El primero es el dominio del lenguaje en todas sus manifestaciones: escuchar, hablar, leer y escribir. El segundo es el dominio de conceptos científicos aprendidos gracias al andamiaje del lenguaje. Si bien las consignas y actividades se concretan en representaciones gráficas y operaciones, existen otras actividades como el proyecto que cumple una doble función; por un lado se ponen a prueba los conocimientos y destrezas alcanzadas, y por otro lado constituye un espacio de descubrimiento de nuevas habilidades y saberes.

El proyecto está basado en el concepto de zona de desarrollo próximo de Vygotsky. El proyecto debe diseñarse de tal forma que provoque en los alumnos la percepción de ser realizable pero también debe encerrar cierta dificultad que posibilite la puesta en práctica del método científico para conocer la realidad. El niño es de por sí sistemático en la exploración del mundo, y más aún frente a actividades que liberen emociones.

La técnica aplicada en el proyecto de PLM asomó insumos y reflexiones que sientan las bases de una propuesta metodológica particular de aprendizaje por proyectos, y cuyos criterios se exponen a continuación:

Desarrollo de destrezas intencionadas e inintencionadas: El diseño de un proyecto conserva el objetivo del desarrollo de destrezas. El profesor elabora concienzudamente las consignas parciales y globales del proyecto; no obstante, durante su ejecución pueden surgir contingencias que conduzcan a los estudiantes, y al maestro, a explorar momentos y espacios inéditos que los obligue a ensayar habilidades desconocidas.

El *giro* es un concepto y práctica recurrente porque la clase, en la cual está incluido el maestro, se sitúa ante la incertidumbre que permite desplegar talentos que ellos no conocían. La consciencia de este evento es útil para intuir el desarrollo de nuevas destrezas.

Formular preguntas, consignas o parámetros claros: La realización de un proyecto implica pasos o presentaciones parciales que aseguran su éxito final. Las consignas que el maestro inventa deben ser claras y precisas para conseguir este objetivo.

Generar investigación: El encuentro con situaciones o problemas novedosos que deben resolverse conducen al grupo a identificar saberes que se satisfacen a través de la lectura, los experimentos y asesoría de personas más versadas. Estas facetas representan comportamientos comunes que los investigadores científicos poseen.

Fomentar la educación colectiva: Una consigna clave del proyecto es que todos los integrantes del grupo deben responder. De esta manera cada miembro del grupo velará por que sus compañeros participen del proceso de construcción. La educación colectiva de Antón Makárenko resulta un innegable aporte para formar la autorregulación de la personalidad.

Utilizar recursos o instrumentos económicos y del contexto: "La necesidad es la madre de la invención" dice un refrán popular. La didáctica empleada apuesta por la creatividad, y una forma de desarrollarla es en entornos limitados. Además, la naturaleza es una excelente maestra que se entrega y se manifiesta sólo a quienes pueden verla con capacidad de asombro, cualidad que posee todo investigador.

Evaluación por medio de la argumentación: Para la pedagogía por destrezas el éxito de un proyecto se valora por dos hechos. El primero es el producto en sí debido a que debería funcionar. El segundo es su defensa, el cual está vinculado al lenguaje. Cuando un estudiante conoce a profundidad el proceso que llevó al producto final, puede describirlo y conceptualizarlo.

Generar humor: La presente propuesta pedagógica subordina la cognición a la emoción. Cuando algo nos provoca placer, enfilamos nuestro interés y capacidad cognitiva hacia aquello. El humor posibilita que el aprendizaje fluya. La percepción

del tiempo cambia porque cuando hacemos lo que nos agrada el tiempo deja de ser externo y por ende opresor. Cuando se trabaja con placer el tiempo es interno y liberador.

Los proyectos son espacios donde confluye la integralidad de áreas y se ensayan destrezas y hábitos útiles para la vida en general.

Educación Integral

Este concepto es más que una metodología, es una visión teleológica de la educación. Una postura radical de esta mirada sostiene que la escuela no debería existir puesto que cumple la función social que le otorga el Estado; y de esta forma reproducir entes a su servicio[114]. Para lograr su liberación es esencial desvincular la educación del poder con un proceso de desescolarización.

Por otro lado, históricamente el ser humano siempre ha aprendido sin necesitar de una direccionalidad como ocurría en el feudalismo antes de la instauración de los estados nación. El aprendizaje es una función natural del ser humano bajo la cual los saberes pueden ser aprehendidos desde la sociedad. Nos han hecho creer que la escuela se posiciona como la vía más propicia para socializar al individuo. Sin embargo, no es la única. La misma sociedad posee dispositivos para socializar a sus miembros. La naturaleza, las ciudades, parques, bibliotecas, museos, empresas, entre muchos otros espacios y personas, guardan el potencial de convertirse en entornos naturales de aprendizaje; y de hecho así es por ser más fiel al concepto de socialización. Se socializa en la sociedad, no apartado de ella como se lo hace en las escuelas.

Sin llegar a esos extremos, el proyecto de PLM y la aplicación de sus metodologías fue distanciándose progresivamente de la visión divisora del conocimiento. La superación de límites permitió descubrir recursos más accesibles que portan el

114 Paulo Freire e Iván Illich, *La educación, autocrítica* (Buenos Aires: Galerna, 2012), 11.

acumulado cultural de la sociedad local, regional y mundial. Los periódicos, revistas y libros son instrumentos que guardan una riqueza de saberes fácilmente alcanzables, contraponiéndose a una concepción educativa basada en áreas de conocimiento que la identifica como mezcolanza incoherente.

De la misma manera que el genio compositor escucha música donde sea, el maestro que accede a este nivel descubre en todo lugar o situación una oportunidad para desarrollar alguna destreza, adquirir algún saber o hábito. El cerebro pedagógico se expande a la literatura universal para enseñar matemática, a la naturaleza para enseñar oratoria, a la estadística para enseñar ortografía.

CAPÍTULO 7:
La Práctica de las Metodologías[115]

La puesta en práctica de las metodologías implicó múltiples momentos de experimentación, reflexión, descubrimiento, frustraciones, avances y retrocesos. Empero, también significó instantes de apropiación, creatividad, empoderamiento y liberación. La significatividad de la propuesta se erigió desde los resultados de aula, los cuales se caracterizan por su diversidad, pero principalmente por el goce de los protagonistas de los aprendizajes. El capítulo expone algunos testimonios de experiencias de aula y las formas de concreción de un tipo de enseñanza basada en destrezas.

Enseñanza por Proyectos

Se exponen dos proyectos que fueron trabajados durante una semana por equipos de maestros durante un encuentro de formación. Dichos proyectos fueron replicados posteriormente por algunos docentes en sus respectivos centros educativos.

1er Proyecto: Construcción de un Satélite modelo a escala

Problema: La NASA está preocupada por construir satélites que sean más resistentes a los impactos con el fin de cuidar la integridad de los cosmonautas cuando estos desciendan en algún planeta o satélite natural. Por ello está realizando un concurso de

115 Capítulo redactado junto a Sandra Ayala, maestra y acompañante de Fe y Alegría Ecuador. Síntesis de su experiencia de aula que participó en el VII Concurso Nacional de Excelencia Educativa organizado por la Fundación para la Integración y Desarrollo de América Latina.
Sandra Ayala, *Proyecto Me divierto y desarrollo habilidades* (Quito: FIDAL, 2014).

modelos a escala de satélites artificiales que cumplan criterios de seguridad y economía, además que deben pasar una prueba de choque.

Características del Prototipo: El modelo debe construirse utilizando únicamente sorbetes o popotes dentro del cual se colocará un único huevo, que representará a un cosmonauta. La forma del prototipo es de libre elección del equipo.

Normas generales del concurso: El concurso tiene las siguientes normas.

1. El tiempo destinado a la construcción del proyecto es de una semana.
2. El proyecto será ejecutado por un equipo de hasta 5 personas.
3. El único material a emplearse son los sorbetes, aunque también pueden utilizarse pegamento, cinta adhesiva, hilo o piola.
4. Se constituirá un jurado que asumirá la función de representantes de la NASA. Se seleccionará el mejor proyecto de acuerdo a las normas de construcción, forma de venta y prueba de campo. La decisión del jurado es inapelable.
5. El proyecto debe construirse en la escuela durante la jornada de clase.
6. Durante el tiempo destinado al proyecto, si lo desean, los grupos pueden hacer investigación en internet, libros o entrevistar a algún consejero. También pueden hacer experimentos de campo para probar su modelo.
7. El concurso se divide en dos partes, la primera es la promoción o venta del modelo, al que se asigna 7 puntos. La segunda es la prueba del modelo a la que se asigna 3 puntos.

Normas de la Promoción o Venta del prototipo.

1. Cualquier miembro del grupo puede ser elegido como delegado para promover su producto, se encargará de exponer las bondades de su producto con el fin que el jurado y todos los presentes puedan evaluar el proyecto.
2. Se evaluará aspectos de su oratoria como volumen, dicción, fluidez, dominio escénico, uso de la pizarra mientras habla, entre otras habilidades lingüísticas.
3. Durante el discurso el delegado realizará un dibujo del modelo en la pizarra, explicando cómo se construyó, y sus dimensiones.
4. Durante su discurso expondrá ciertas características que respondan a las siguientes preguntas o datos.

    4.1 Número de sorbetes utilizados.

    4.2 Número de aristas del modelo.

    4.3 Número y forma de las caras del modelo.

    4.4 Procedimiento de cálculo del área total del prototipo.

    4.5 Procedimiento de cálculo del volumen del prototipo.

    4.6 Costo de producción del prototipo según el número de sorbetes utilizados.

    4.7 Precio de venta del prototipo.

    4.8 La estética del diseño.

    4.9 Otro tipo de ventajas.

Reglas para la prueba de campo.

1. Por turnos se lanzará cada prototipo con su huevo desde una altura de 9 metros, aproximadamente un tercer piso de cualquier edificación.

2. Los prototipos que después de caer conserven el huevo intacto tendrán un mejor puntaje que los que hayan sufrido alguna fisura o ruptura.

2do Proyecto: Construcción de un Laberinto Pinball

Problema: Una empresa de juguetes desea lanzar al mercado un nuevo producto que combine un laberinto y un Pinball con el fin de dinamizar sus artículos y ampliar su mercado. Por ello ha convocado un concurso de presentación de modelos que cumplan criterios de diseño y economía. Además, se hará una prueba de campo.

Características del Prototipo: El modelo debe construirse a base de cartón. Su tamaño deberá tener proporciones de tal forma que con una canica pueda jugarse Pinball. El modelo debe poseer un área entre 1600 a 2025 centímetros cuadrados. La apariencia del prototipo debe ser original y es de libre elección del equipo, excluyendo las formas cuadrada y rectangular. Además debe presentar dos soluciones, una larga y otra corta.

Normas generales del concurso: El concurso tiene las siguientes normas.

1. El tiempo destinado a la construcción del proyecto es de una semana.

2. El proyecto será ejecutado por un equipo de hasta 5 personas.

3. El material base a emplearse es cartón, aunque también pueden utilizarse papel, pegamento, cinta adhesiva, hilo o piola.

4. Se constituirá un jurado que asumirá la función de representantes de la empresa de juguetes. Se seleccionará el mejor proyecto de acuerdo a las normas de construcción, forma de venta y prueba de campo. La decisión del jurado es inapelable.

5. El proyecto debe construirse en la escuela durante la jornada de clase.

6. Durante el tiempo destinado al proyecto, si lo desean, los grupos pueden hacer investigación en internet, libros o entrevistar a algún consejero. También pueden hacer experimentos de campo para probar su modelo.

7. El concurso se divide en dos partes, la primera es la promoción o venta del modelo, al que se asigna 7 puntos. La segunda es la prueba del modelo a la que se asigna 3 puntos.

Normas de la Promoción o Venta del prototipo.

1. Cualquier miembro del grupo puede ser elegido como delegado para promover su producto, se encargará de exponer las bondades de su producto con el fin que el jurado y todos los presentes puedan evaluar el proyecto.

2. Se evaluará aspectos de su oratoria como volumen, dicción, fluidez, dominio escénico, uso de la pizarra mientras habla, entre otras habilidades lingüísticas.

3. Durante el discurso el delegado realizará un dibujo del modelo en la pizarra, explicando cómo se construyó, su forma y dimensiones.

4. Durante su discurso expondrá ciertas características que respondan a las siguientes preguntas o datos.

   4.1 Explicación de la forma del modelo.

   4.2 Procedimiento del cálculo de la superficie del modelo.

   4.3 Longitud total del laberinto (interior).

   4.4 Longitud de la solución larga.

   4.5 Longitud de la solución corta.

4.6 Diferencia entre la longitud de las dos soluciones.

4.7 Procedimiento del cálculo del área total de las paredes del modelo.

4.8 Costo de producción del prototipo según la cantidad de cartón utilizado.

4.9 Precio de venta del prototipo.

4.10 Otro tipo de ventajas.

Reglas para la prueba de campo.

1. Se elegirá un representante por equipo para asumir la función de competidor, el cual jugará con un laberinto pinball de otro grupo.
2. Simultáneamente los jugadores empezarán a jugar, equilibrando el tablero e intentando dirigir la canica hacia una de las salidas.
3. El jurado estará atento al tiempo que tarda cada competidor, ya que se tomará en cuenta como puntaje a favor del grupo a quien represente el ganador.
4. Si lo considera el jurado se puede hacer otras rondas.
5. Se entrevistará entre los usuarios cuál es el laberinto pinball más divertido.

Observaciones generales

Muchas teorías y metodologías educativas son escasamente comprendidas y por ende tergiversadas inconscientemente al tratar de concretarlas en el aula. En consecuencia, los pobres resultados obtenidos no son asumidos por sus aplicadores sino atribuidos a la teoría. Uno de los métodos que sufren esa desventura en el aprendizaje basado en proyectos.

Muchos proyectos terminan siendo realizados por adultos debido a que las demandas superaban los saberes de los niños. Otro error es pretender que por el hecho que el proyecto implica actividad manual, el niño aprenderá sin dirección alguna. Un tercer punto es evaluar el proyecto como producto final, sin tomar medidas de seguridad o aprovechar su construcción para ensayar otro tipo de destrezas como el lenguaje.

La propuesta de enseñanza por proyectos desde Fe y Alegría pretende situarlo como medio y no como fin. Es decir, su producto que a simple vista es fin del proceso, cuestión compartida por algunos enfoques, es en realidad una parte intermedia. El peso de la actividad y su evaluación no se muestran en su obra final sino en la argumentación oral del mismo; el proyecto es un recurso para fortalecer la competencia lingüística.

Jornada

Se describe una clase de resolución de problema, otra de integración de áreas y un ejemplo de jornada. Cada uno obedece a un contexto y momento determinado. El hilo conductor del proceso lo determinan las preguntas de los estudiantes, los vacíos en conocimientos y habilidades identificadas desde la lectura y el seguimiento de consignas. El docente ha preparado su jornada aunque está preparado si las preguntas de los niños lo conducen a otros escenarios.

CLASE SOBRE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Contexto: Obsérvese que los contenidos de las asignaturas Lenguaje y Matemática no son conocimientos del programa sino destrezas. Este detalle marca un sutil cambio en la práctica docente a medida que se avanza en las jornadas. Además de ser un ejemplo propuesto, también es un testimonio ya que se exponen algunas respuestas que los estudiantes ofrecieron cuando esta clase fue impartida.

Objetivo: Resolver problemas utilizando el método de Polya.

Currículo Oficial Implícito

Áreas implícitas: Lenguaje y Matemática.

Lenguaje: Escuchar, vocabulario, redacción, formulación de ideas, Exposición, trabajo en grupo.

Matemática: Resolución de problemas.

1ra Pregunta Consigna:

¿Qué es lo primero que piensan cuando escuchan la palabra problema?

Respuestas dadas por los estudiantes

- Dilema
- Dificultad
- Resolución
- Razonamiento
- Descomposición
- Factores
- Números
- Análisis
- Decimales
- Signos.

2da Pregunta Consigna:

¿Qué palabras se les vienen a la mente cuando escuchan las palabras Resolución de problemas?

Respuestas dadas por los estudiantes.

- Datos
- Razonamiento
- Leer 2 o 3 veces el problema
- Pensar
- Respuesta
- Verificación
- Orden de números
- Palabras clave
- Términos
- Signos
- Resultado
- Respuesta

Consignas para trabajo en grupo.

1. Grupo 1: Elaborar un problema matemático con el horario de trabajo de sus padres.
2. Grupo 2: Realizar un problema con estudiantes de la Escuela "Santiago Apóstol ".
3. Grupo 3: Construir un problema que contenga salario y hora de trabajo.
4. Intercambiar trabajos para ser socializados en grupos, corregir probables faltas ortográficas y de estilo.
5. Identificar los datos de cada uno del problema planteado y resolverlo.

Aclaración del maestro.

Explicación del Método de resolución de problemas de Polya:

1. Comprender el problema: incógnita/pregunta, datos numéricos asignados a sustantivos, condición (verbo) conjugar la palabra.
2. concebir un plan,
3. ejecutar el plan, y
4. examinar la solución obtenida.

Ejemplo:

Miguel **tiene** 3,80 ctvs. para **compra**r pan, Juan **aporta** 4,00 y Estefanía **regala** 5,65. ¿Cuánto dinero reúnen para comprar pan?

1. Comprender el problema (Leer 2 o 3 veces el problema)

Incógnita/pregunta: ¿Cuánto dinero reúnen para comprar pan?

Datos numéricos: con cantidad (sustantivo): Miguel 3,80 ctvs., Juan 4,00, Estefanía 5,60

Condición (verbo): Tiene, comprar, aportar y regala.

Conjugar la palabra (Buscar los verbos dentro del problema planteado): Conjugar los verbos e identificar en que tiempo están (presente, pasado, futuro).

Yo tengo
Tú tienes
Él tiene
Nosotros tenemos
Vosotros tenéis
Ellos tienen
Yo compro
Tú compras

El compra
Nosotros compramos
Vosotros compráis
Ellos compran

2. Concebir un plan.

El alumno debe redactar un texto de su plan: “debo sumar lo que tiene cada uno o regala para saber cuánto dinero tengo en total”.

3. Ejecutar el plan.

Miguel 3,80 ctvs., Juan 4.,00 ctvs. , Estefanía 5,60 ctvs.

Decenas	Unidades	décimos	centésimos
	3	8	0
	4	0	0
	5	6	0
1	3	4	0

Respuesta: Reúnen para comprar 13,40 centavos

4. Examinar la solución obtenida. Revisar si el proceso realizado es el correcto en forma individual o grupal.

CLASE CON INTEGRACIÓN DE ÁREAS

Contexto: En la clase anterior surgió la pregunta acerca de husos horarios debido a que algunos padres de familia son migrantes, y los estudiantes deseaban entender y dominar las equivalencias en horas en España e Italia. El maestro diseñó una lectura inicial que oriente al tema.

Objetivo: Representar gráficamente la información detallada de un texto.

Argumentar por escrito la diferencia entre dos conceptos relacionados.

Seguir consignas.

Currículo Oficial Implícito

Áreas implícitas: Lenguaje, Matemática y Estudios Sociales.

Lenguaje: Lectura y vocabulario.

Matemática: Circunferencia y círculo. Área. Resolución de problemas.

Estudios Sociales: Meridianos y paralelos, ubicación del Ecuador.

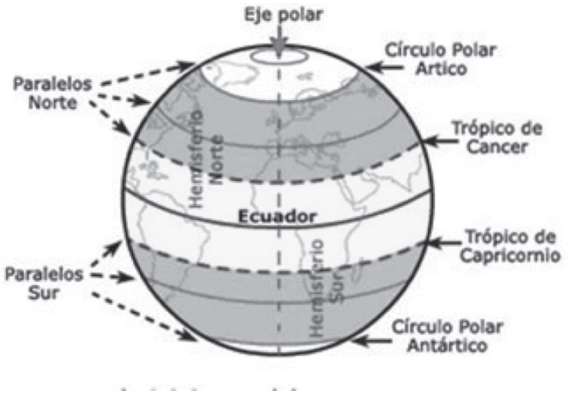
Lectura Científica[116]

Los paralelos son líneas imaginarias horizontales que tienen orientación Este- Oeste. Son perpendiculares al eje terrestre y disminuyen de tamaño al acercarse a los polos. La línea del ecuador se conoce como paralelo 0°, que divide a nuestro planeta en dos mitades iguales: El hemisferio Norte y el hemisferio Sur. Los paralelos están numerados desde 0° en el Ecuador hasta 90° en el polo Norte y 90° en el polo Sur.

116 Lectura descargada del sitio: https://luisamariaarias.wordpress.com/tag/meridianos/

Los paralelos más importantes son los círculos polares y los trópicos. El círculo polar ártico está en el hemisferio Norte y el círculo polar antártico está en el hemisferio sur.

El trópico de Cáncer se encuentra en el hemisferio Norte y el trópico de Capricornio, en el hemisferio Sur.

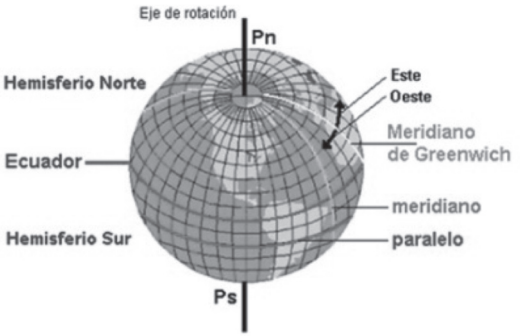


Los paralelos nos permiten determinar la latitud de un punto, es decir, su posición al Norte o al Sur del paralelo del Ecuador, que corresponde a 0°, paralelo elegido como de referencia. Por lo tanto, la latitud de un punto puede definirse como el *arco de meridiano, medido en grados, entre el lugar considerado y el Ecuador, o bien, como la distancia entre el paralelo de un lugar y el Ecuador, tomado como origen*.

2- Meridianos: ¡Longitud!

Los meridianos son líneas imaginarias verticales (o semicírculos) que van desde el Polo Norte al Polo Sur. Cada meridiano, con su respectivo antimeridiano, forma un círculo.

El meridiano de referencia es el meridiano 0°, o de Greenwich; su antimeridianos es el 180°. Ambos meridianos forman un círculo que divide a la Tierra en *hemisferio occidental y hemisferio oriental.* Los meridianos están numerados desde el 0° al 180°, hacia el este y hacia el oeste, completando 360° en total.



Los meridianos nos indican la longitud, que es la distancia medida en grados desde cualquier punto de la tierra al este o al oeste del meridiano 0°.

Fin de lectura

Consignas:

- Ponga la hoja en forma horizontal.
- Ubique el punto centro de la hoja.
- Tomando como referencia el punto de centro trace un radio de 4 centímetros.
- Dibuje una circunferencia con ese radio.
- Divida la circunferencia en 4 partes iguales
- A la línea horizontal póngale el nombre de Ecuatorial.
- A la línea vertical ponga el nombre de Greenwich.
- Luego de la lectura realizada ubique cuales son las latitudes y cuáles son las longitudes.
- Escriba una diferencia entre meridiano y paralelo.
- Cuáles son los paralelos y meridianos más importantes.

- Grafique al Ecuador donde se encuentra y como se llama ese lugar.
- Responder la Pregunta: ¿Es lo mismo Círculo que circunferencia?
- ¿Qué partes del círculo encontramos en el planeta Tierra?

Escenarios potenciales a explorar

- Recordar líneas paralelas.
- Historia del meridiano de Greenwich y el Reino Unido.
- Aclarar que la palabra Ecuador es una línea de la esfera.
- Explorar la historia del surgimiento del nombre Ecuador para el país.
- Técnicas de exposición y dominio escénico.

EJEMPLO DE JORNADA

Contexto: El maestro ha efectuado una revisión general del programa de todas las áreas y decide flexibilizar el tiempo impartiendo sus clases tratando de mezclar creativa y coherentemente los contenidos de cada asignatura. El horario-Jornada tiene la misma estructura para todos los días. A continuación se expone sólo el del ejemplo 1.

HORARIO-JORNADA

COMPONENTE	DESCRIPCIÓN
Objetivo	Escuchar y seguir consignas.
Lectura (20 minutos)	**Lecturas de estudio o científica:** Importancia de los bosques para la supervivencia Extraído del Texto escolar.

COMPONENTE	DESCRIPCIÓN
Trabajo con consignas	**Consignas dirigidas por la maestra:** - Consignas de Ciencias Naturales. - Consignas de Matemáticas.
Aplicación de Enseñanzas Metodologicas Su aplicación varía de acuerdo al tema o destreza a desarrollar. Construcción del conocimiento aplicando estas metodologías, con la universalización de materias.	Matematización de la realidad Formulación de preguntas reflexivas Enseñanza del concepto a la definición Enseñanza de la definición al concepto. Enseñanza por Proyectos
Proyecto	Realizar partidas de juegos de Mesa como preparación para el Campeonato Interno por grupos. Juegos: Molino, Othelo, Alquerque, Seega-Derrah, Asalto, Solitario ,etc.

Currículo Oficial Implícito

Áreas implícitas: Lenguaje, Matemática y Ciencias Naturales.

Lenguaje: Coordinación de ideas – Escritura-vocabulario.

Matemática: Establecer relaciones de orden en un conjunto de fracciones.

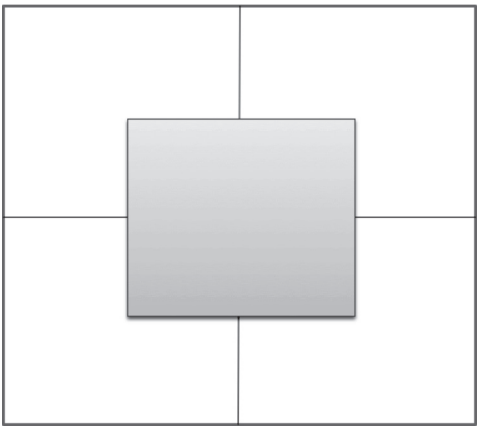
Ciencias Naturales: Importancia de los bosques para la supervivencia.

1er Grupo de Consignas

- Realizamos un cuadrado de 10 x10 centímetros.
- Dividir el cuadrado en 4 cuadros iguales, nombrando

ordenadamente a cada uno con una vocal. El de la esquina superior izquierda es la (a). El de la esquina superior derecha es la (e). El de la esquina inferior izquierda es la (i). El de la esquina inferior derecha es la (o).

- Justo en el centro del cuadrado grande dibujar un quinto cuadrado (u) de la mismas dimensiones que los pequeños, de tal forma que se vea sobrepuesto a los cuatro cuadrados originales. Es decir, se debe borrar los contornos de los cuadrados pequeños que se suponen están debajo del cuadrado (u).



- Escoger el cuadrado (a), dividirlo en 3 partes horizontales. En cada una de esas partes escribir una importancia de los bosques para el planeta tierra.
- Seleccionar el cuadrado (e) y dibujar en el centro un rectángulo. Dentro de él responder la siguiente pregunta: ¿influye el ser humano en la estabilidad del bioma del bosque?
- En el cuadrado (i) dibujar un círculo. Dentro del círculo dibuja la figura geométrica que más te guste y responde la siguiente pregunta: ¿qué deberíamos hacer para cuidar los bosques?

- En el siguiente cuadrado (o) escribe una clasificación de los tipos de bosques en el Ecuador.
- En el cuadro (u) que todavía está en blanco grafica cómo te imaginas que fueron nuestros bosques en la época de los indígenas.

2do Grupo de Consignas.

Tal como está el dibujo, ¿cuántos cuadrados observas en el grafico?

¿En cuántas partes del cuadrado se redacta sobre los bosques? .....

Si tomamos como una unidad la reunión de esos cinco cuadrados, ¿representa la fracción de las partes donde no se redacta acerca de los bosques?.....

¿Si cogemos 2/5 del cuadrado cuantos cuadrados nos quedan?

Escenarios potenciales a explorar

- Fortalecer con ejercicios la combinación de orientación espacial: superior, inferior, derecho, izquierdo, centro.
- Efectuar oraciones con las palabras buscadas en el diccionario y analizarlas.
- Ver video sobre bosques en África desértica y replicar el ejercicio.
- Reforzar ejercicios de fracciones con la clasificación de bosques.

Observaciones generales a la Jornada

La jornada no es un concepto nuevo porque ha sido abordado por otras experiencias pedagógicas en la historia de la educación, las cuales siempre se han desarrollado en la periferia del control de las estructuras. Un elemento omitido hasta ahora

es el componente investigativo implícito por parte del maestro, específicamente el método de la investigación-acción. Dicha técnica difiere ampliamente de los métodos tradicionales que obligan a elaborar un diseño de investigación previo que debe ser aceptado por expertos antes de su ejecución. Es decir, la investigación precede a la acción.

Contrariamente, se ofrece la acción como cualidad que posibilita la investigación; es decir, la acción precede la investigación. La acción docente es una orientación creativa que conduce a la reflexión, lectura y sistematización. Lo que se exhibe en el salón de clase es vida, un continuum, una experiencia que cobra sentido exclusivamente para sus allegados. La jornada es un laboratorio, un taller; por eso la visión del maestro sobre sí mismo cambia a la de un científico, que junto con sus estudiantes van transformando el aula en una comunidad de aprendizaje.

Con la jornada la relación educador del educando cambia a educandos porque todos enseñan y aprenden simultáneamente. Sólo el maestro que no tema llegar a este nivel puede optar por esta dinámica.

Enseñanza Integral

Se expone el modelamiento de dos jornadas en las cuales la estrategia se basa en la lectura y el recurso es un libro de literatura universal[117], el cual ha sido previa y cuidadosamente seleccionado por el docente de acuerdo a criterios como la amplitud y versatilidad de escenarios y contenidos. El hilo conductor del proceso lo determinan las preguntas de los estudiantes, los vacíos en conocimientos y habilidades identificadas desde la lectura colectiva del libro. Es importante conocer aspectos del autor de dicho libro, puesto que la formación multidisciplinaria que este posea se percibe en el texto.

117 Este aporte fue tomado de Eduardo Molina, "¿Para qué esperar a Finlandia? Metodología para enseñar integralmente," (Taller presentado en el I Congreso Internacional Compartiendo Experiencias Educativas Innovadoras organizado por Fe y Alegría Ecuador y celebrado en la PUCE, Quito, 23 al 25 de septiembre, 2015.

Jornada de Lectura Integral

Libro: Alicia en el país de las maravillas

Autor: Lewis Carroll

Criterio de Selección del libro: Pocos saben que Lewis Carroll, además de ser escritor, también era matemático. Su preocupación por el temor que desarrollaban los niños hacia esta asignatura lo llevó a escribir algunos cuentos. Existe dos tipos de obras literarias que abordan la matemática, los de matemática explícita y los de matemática implícita, el texto de Lewis Carroll pertenece a esta última clasificación[118].

Inicio: Se efectúa una lectura del libro de tal forma que cada palabra y pasaje sea entendida en un 100%. El uso del diccionario y otros accesos a conocimientos deben estar a la mano. No obstante, el docente debe planificar ciertos hitos o nudos que son ineludibles y que encierran experiencias significativas de aprendizaje.

Proceso:

1. Los recursos a utilizar son: computadora, proyector e internet.
2. Utilizando el proyector, se expone el texto para una lectura por turnos haciendo énfasis en el volumen, pronunciación y entonación.
3. Cada párrafo o grupo de párrafos se pregunta por palabras que no se comprendan, las mismas que se buscan inmediatamente en el diccionario en línea. Una vez comprendido su significado se solicita formar oraciones.
4. Nudo 1: Se pide una dramatización de Alicia cayendo por el túnel. La razón es evaluar lo que el estudiante ha

118 Rafael Montoito, "O uso da literatura nas aulas de matemática: Lewis Carroll em sala de aula," (Ponencia presentada en el III Congreso Uruguayo de Educación Matemática. Montevideo. SEMUR, 2011).

comprendido acerca de la noción de velocidad con que cae Alicia.

5. Nudo 2: Se motiva a los estudiantes a dibujar el túnel por donde entró y cayó Alicia. Se evalúa la representación gráfica de lo escuchado y/o leído porque el túnel posee características muy detalladas.

6. Nudo 3: Se explora los conceptos y definiciones de líneas notables del círculo como circunferencia, radio y diámetro, utilizando la metodología del concepto a la definición. Esto es importante porque Alicia supone que va por el centro de la Tierra. Se reformula la consigna del dibujo solicitando que el túnel debe verse desde la superficie del planeta hasta su centro.

7. Nudo 4: Se plantea el cuestionamiento de si Alicia tiene razón o no cuando asegura que va pasando por el centro de la tierra, aproximadamente a 4000 millas. Se evalúa la capacidad de indagación y se explora relaciones matemáticas como regla de tres y factores de conversión.

8. Nudo 5: Se pregunta por qué Alicia se refiere a los neozelandeses como "antipáticos". Se explora la historia de las colonias inglesas en Australia y Nueva Zelanda, la migración, condiciones socioeconómicas y el dialecto que derivó. Se reparte naranjas para que los niños dibujen los continentes y luego introduzcan un pincho por Inglaterra y que pase por el centro de la naranja. La sorpresa es que el pincho sale por Oceanía.

RELACIÓN ENTRE PASAJES DEL TEXTO Y ASIGNATURAS IMPLÍCITAS

Nudo	Escenario del Libro	Asignaturas Relacionadas
1	Alicia piensa sobre la velocidad a la que cae y tiene tiempo de tomar un frasco de mermelada.	CN: Física Cultura Física: Expresión corporal
2	Alicia cae por un túnel con características muy detalladas.	Cultura Estética Matemática: Geometría Geografía
3	Alicia recuerda que en la escuela le enseñaron el concepto de diámetro.	Matemática: Geometría
4	Alicia asegura estar pasando por el centro de la tierra a 4000 millas de la superficie.	Matemáticas: Aritmética
5	Alicia se refiere a los australianos y neozelandeses como “antipáticos”.	Geografía Historia Sociología

Jornada 2 de Lectura Integral

Cuento: Los muñecos danzantes (Libro “Las Aventuras de Sherlock Holmes”)

Autor: Sir Arthur Conan Doyle

Criterio de Selección del libro: La investigación científica y la investigación policiaca comparten algunos métodos. La novela negra o novela policiaca es un excelente género literario para despertar la curiosidad y el placer de la lectura, además de ensayar tipos de razonamiento como la inducción y la deducción. El cuento elegido se muestra como una oportunidad para explorar campos específicos de la matemática y el lenguaje, la criptografía y la semiótica.

Inicio: Se efectúa una lectura del libro de tal forma que cada palabra y pasaje sea entendida en un 100%. El uso del diccionario y otros accesos a conocimientos deben estar a la mano. No obstante, el docente debe planificar ciertos hitos o nudos que son ineludibles y que encierran experiencias significativas de aprendizaje.

Proceso:

1. Los recursos a utilizar son: computadora, proyector e internet.
2. Utilizando el proyector, se expone el texto para una lectura por turnos haciendo énfasis en el volumen, pronunciación y entonación.
3. Cada párrafo o grupo de párrafos se pregunta por palabras que no se comprendan, las mismas que se buscan inmediatamente en el diccionario en línea. Una vez comprendido su significado se solicita formar oraciones.
4. Nudo 1: Se pide una dramatización de Holmes sentado en el sillón. La razón es evaluar la atención hacia los detalles.
5. Nudo 2: Se analiza la inferencia que hace Holmes. Se solicita otras inferencias a los alumnos. Se conduce un debate para explorar la diferencia entre inferencia y deducción. La importancia radica en que son procesos de razonamiento científico.
6. Nudo 3: Se explora la diferencia entre billa y billar debido a que uno de ellos es considerado un deporte olímpico. Se aclara a qué se llama deporte y cuáles son los deportes ciencia.
7. Nudo 4: Se explora los fundamentos matemáticos del billar, específicamente la suma y resta de enteros y fracciones. Además, brinda una idea de las habilidades del personaje Watson.
8. Nudo 5: Se explora la diferencia entre Inglaterra, Reino Unido y Gran Bretaña. Es importante porque estos

términos acostumbran utilizarse indistintamente, pero guardan gran diferencia geográfica y política.

RELACIÓN ENTRE PASAJES DEL TEXTO Y ASIGNATURAS IMPLÍCITAS

Nudo	Escenario del Libro	Asignaturas Relacionadas
1	Mientras Holmes experimenta con tubos de ensayo, asume una postura de descanso por su agotamiento.	CN: Bilogía Cultura Física: Expresión corporal
2	Holmes asegura que Watson no invertirá en acciones sudafricanas al ver que Watson tiene restos de tiza en los dedos.	Cultura Física Ciencias Lógica Geografía
3	Watson juega billar con Thurstone.	Historia Geografía Cultura Física
4	Watson sabe jugar billar.	Matemáticas: Aritmética
5	El Sr. Hilton Cubitt proviene de Norfolk, Inglaterra.	Geografía Historia Sociología

Observaciones generales

El proceso llevado en los dos ejemplos de jornadas cuya metodología es la educación integral finaliza únicamente cuando se culmina el libro o el cuento. Su lectura puede tardar semanas o meses, pero lo cautivante se encuentra en el recorrido de aprendizajes tan diversos que pueden, desde abarcar el currículo oficial hasta diferir considerablemente de él. La lectura de un libro muestra una riqueza de información que los alumnos pueden adquirir aunque no formen parte del currículo, sin que ello implique que no están aprendiendo.

CAPÍTULO 8:
Palabras Finales

Toda experiencia de educación popular posee la característica de surgir desde entornos de resistencia, las cuales van cambiando según el tiempo y las realidades. La actual situación de América Latina es distinta a la de los años en que nació Fe y Alegría en los barrios pobres de Caracas. Ahora, al mismo tiempo que la estandarización intenta reducir groseras diferencias sociales y logrando mayor equidad, también va silenciando esas otras diferencias que inspiran al mundo.

Fe y Alegría está en la historia del movimiento educativo latinoamericano porque ha ganado su espacio con su discurso, práctica, pensamiento y producción en promoción social y educación; una labor muy peculiar que le ha ganado adeptos pero también críticos y escépticos. Su sesgo evangelizador impide una entrada triunfal en ministerios de educación, su misión cristiana dificulta el reconocimiento por parte de la academia científica, su cariz popular entorpece que se irradie a otras clases sociales, su aire de resistencia frena que sus innovaciones sean aplicadas abiertamente por instituciones educativas conservadoras. Pese a todo ello, Fe y alegría ha nutrido a muchas de estas mismas estructuras con personal altamente capacitado.

Esta *pedagogía por destrezas* es una manifestación del accionar de Fe y Alegría, por lo que se comprende las dificultades que acarrearía su manejo. En muchos espacios de formación continua del profesorado se escucha frases como esta: “no me enseñe la teoría, dígame las técnicas”. Esta opinión, si bien es entendible, es una falta de respeto para cualquier teórico y para toda escuela del pensamiento. Toda práctica implica una teoría, y toda teoría implica una práctica. Pensar que aplicando técnicas

entretenidas sin tener en cuenta la filosofía de la estructura en la cual se emplee es una ingenuidad.

La propuesta del libro es dirigida a educadores inconformes que intuyen lo hueco de enfoques importados para una realidad distinta. Su utilización es posible si el maestro es valeroso, si por el deseo de libertad logra superar sus miedos más profundos. Entonces dicha pedagogía es ideal como práctica institucional porque en comunión es más fácil perseverar; como lo reconoció la tímida maestra Mónica Chamorro durante el III Encuentro de Formación: "aquí me atrevo a realizar cosas novedosas porque en grupo me siento fuerte y segura".

Las metodologías son sencillas porque no se componen de pasos o procesos pesados y estimulan la creatividad de los profesores. Pero quizás por eso mismo desequilibran, porque no se está habituado a estar libres y crear. No obstante, una vez cerrada la puerta del salón, el maestro y sus alumnos son libres, la resistencia se vive y se fortalece desde el aula. En este sentido, no afecta que esta práctica sea exclusiva de los maestros de Fe y Alegría, aunque su intención no sea esa, sino la de compartir con toda la comunidad educativa su existencia y valor.

La *pedagogía por destrezas* explorada en este libro mantiene similitudes con la historia de Fe y Alegría en cuanto a ciertas particularidades de su nacimiento y desarrollo. Vélaz fue grande porque Abraham Reyes lo era. Fueron diapasones que sintonizaron la misma longitud de onda, el mismo dolor, la misma visión, la misma resolución, la misma entrega. Fe y Alegría nació en déficit y a pesar de eso se erigió como movimiento expansivo y valeroso para toda América Latina, contradiciendo todo pronóstico de subsistencia.

El proyecto contestatario de PLM que inició esta pedagogía estuvo a cargo de actores que también coincidieron en una mirada de la realidad educativa, y cuya acción nos convirtió en espejos del otro, llevando a cuestionarnos en qué medida estábamos asumiendo la misión de transformar nuestro contexto. La reflexión nos catapultó a una práctica osada que cuestionó todo

el sistema. La contradicción nos empujó a decidir entre obedecer y experimentar, entre lo fácil y lo correcto.

"Quedarse en lo conocido por miedo a lo desconocido, equivale a mantenerse con vida pero no vivir", dice una frase célebre anónima que pudiera describir la experiencia educativa relatada. La implementación de este tipo de educación requiere de valentía, de fe en nosotros mismos y de mucha alegría.

¿Qué opinaría el Padre José María Vélaz de la experiencia vivida? Es una buena pregunta porque no tiene una respuesta inmediata. Lo que sí es cierto es que fue inspirada en él, y muestra la gratitud a su esperanza expresada en su testamento cuando lo escribió "para vosotros, los que vendréis, para los que no conozco pero amo, para los que todavía no han nacido".

Bibliografía

Alonso, David y Fuentes, Luis. (2001). "Mecanismos cerebrales del pensamiento matemático". *Revista de Neurología*. *33*. 568-576.

Andrade, Franklin. (2001). "Psiquismo humano, personalidad, actividad física, deportes y recreación". Ponencia presentada en el "I Seminario Taller de Psicología de la Actividad Física, el Ejercicio y el Deporte", Guayaquil, Centro de Desarrollo Humano, Capacitación y Asesoría, 1 al 4 de febrero, 2001.

Arenas-Dolz, Franciso. (2005). "Los trípodes de Hefesto." Comunicación presentada en el V Simposio de la Renta Básica. Descargado el 8 de agosto del 2013, sitio: http://www.nodo50.org/redrentabasica/descargas/arenasdolz_valencia.pdf.

Ayala, Sandra. (2014). *Proyecto Me divierto y desarrollo habilidades*. Quito: FIDAL.

Balderrama, Maritza. (1990). *Creatividad y aprendizaje: guía para el facilitador*. Quito: CEISE.

Betancourt, Wilson. (2014). "Coaching Complejo Natura. 5 principios básicos de la naturaleza." [Video]. Extraído 17/6/2014.

Bratus, Boris y González Rey, Fernando. (1982). "La tendencia orientadora de la personalidad y las formaciones del sentido." (Capítulo 7) en *Algunas cuestiones teóricas y metodológicas sobre el estudio de la personalidad*, editado por María Gramel, 46-68. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Caicedo, Carlos. (2011). "Incidencia del método del desarrollo del pensamiento crítico del Dr. Mathew Lipman en la inteligencia

general de estudiantes universitarios." Tesis de Maestría. Universidad Estatal de Guayaquil.

Cendales, Lola y Mariño, Germán. (2003). *Aprender a investigar, investigando*. Caracas: Federación Internacional Fe y Alegría.

Crespo, Jorge. (2010). *Educación, cuatro temas de fondo*. Quito: CEISE.

De la Garza, María y Slade, Cristina. (1999). "Phylosophy of mathematics in the classroom: Aspects of a tri-national study." Paper presented in a panel of the Interamerican Congress of Phylosophy. Puebla, México.

Dehaene, Stanislas. (1997). *The number sense: how the mind creates mathematics*. New York: Oxford University Press.

El entrenamiento metodológico conjunto es un aliado de a calidad educativa. Una experiencia cubana que se aplica en Colombia. *Altablero*. No. 35. Junio-Julio. 2005. Descargado del sitio: http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-89947.html

Equipo Nacional. (2011). *Proyecto de Desarrollo de Pensamiento Lógico con énfasis en matemática*. Quito: Fe y Alegría.

Freinet, Celestin. (1998). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. México: Siglo XXI.

Flores, Manuel. (2011). "El profesor como investigador," (Capítulo 12) en *El éxito en la enseñanza. Aspectos didácticos de las facetas del profesor*, editado por Armando Lozano, 257-276. México: Trillas.

Foucault, Michel. (2012). *Vigilar y castigar: nacimiento de una prisión*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Freire, Paulo. (2005). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.

Freire, Paulo. (2008). *La pedagogía del oprimido*. México: Editorial Siglo XXI.

Freire, Paulo y Illich, Ivan. (2012). *La educación, autocrítica*. Buenos Aires: Galerna.

Freire, Paulo y Faundez, Antonio. (1985). *Por uma pedagogía da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gramsci, Antonio. *Cultura y literatura*. (1967). Madrid: Editorial Península.

Ignatiev E. I. "La imaginación." (1960). (Capítulo 10) en *Psicología*, editado por Anatoly Smirnov, 308-340. México: Grijalbo.

Jaulin-Mannoni, Francine. (1980). *La reeducación del razonamiento matemático*. Madrid: Aprendizaje Visor.

Jurado, Ximena. (2012). *Propuesta de proyecto de Lectura y Expresión*. Quito: Fe y Alegría.

Lafortune, L., Daniel, M.,Mongeau, P. y Pallascio R. (2003). "Philosophy for Children Adapted to Mathematics:A Study of its Impact on the Evolution of Affective Factors." Analytic Teaching. Vol.23, No 1.

Lebedinsky, Mauricio. (1977). *Notas sobre metodología del estudio y la investigación*. Buenos Aires: Ensayo Ediciones.

Kant, Manuel. (2003). *Crítica del juicio*. Madrid: Biblioteca Virtual Universal.

Kincheloe, Joe. *Teachers as researchers; qualitative inquiry as a path to empowerment*.

New York: (1991). The Palmer Press.

Leontiev, Alexei. (1979). *La actividad en la psicología*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Lipman, Mathew, Sharp, Ann y Oscayan, Frederick. (1998). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones La Torre.

Koestembaum, Peter. (1999). *Liderazgo, la grandeza interna*. México: Prentice Hall.

Kort, Felicitas. (1999). *Psicoterapia de grupo y desarrollo del potencial humano*. Caracas: Monte Ávila Editores.

Matamoros, Clara. (2005). "El currículo abierto: una experiencia en el Colegio Freinet." Tesis de Maestría. Universidad Estatal de Milagro.

Mejía, Marco. (2002). "Hacia una pedagogía del conflicto: Haciendo educativo el encuentro con nuestra condición humana (Borradores para deconstruirnos)." *Palobra*, Volumen 2, Número 2. (2001). 60-82.

Mejía, Marco. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur (Cartografía de la Educación Popular)*. Panamá: CEAAL.

Mejía, Marco y Awad, Myriam. (2001). *Pedagogías y metodologías en educación popular. La negociación cultural: una búsqueda*. Quito. Ediciones Fe y Alegría.

Molina, Eduardo. (2012). "Formación de docentes de educación básica utilizando técnicas del programa de filosofía para niños aplicado a las matemáticas." Ponencia presentada en el VI Coloquio Internacional sobre enseñanza de la matemática. Lima. PUCP.

Molina, Eduardo. (2011). "El dominio de conceptos matemáticos en profesoras de preescolar: una comparación Ecuador-México". Actas del III Congreso Uruguayo de Educación Matemática.

Molina, Eduardo. (2013). *Informe del IV Encuentro del Proyecto de Desarrollo de Pensamiento Lógico Matemático*. Quito: Oficina Nacional de Fe y Alegría Ecuador.

Molina, Eduardo. (2015). "El Giro: un nueva praxis en la educación popular para la liberación de la didáctica," *Revista En-claves del pensamiento*. Año IV, Número 18 (julio-diciembre, 2015).

Molina, Eduardo. *La pedagogía Williams. Filosofía de una educación popular militante*. Libro inédito.

Molina, Eduardo. (2012). "La experiencia Freinet en Guayaquil: Un análisis del currículo actual como base para una pedagogía

popular." *Revista Ciencia UNEMI*, Número 8, año 5. (Diciembre, 2012), 36-45.

Molina, Eduardo. (2013). "La convergencia del lenguaje y la matemática: una metodología de educación popular para el dominio de ambas." Ponencia presentada en el VII Congreso Iberoamericano de Educación Matemática. Montevideo. CIBEM.

Molina, Eduardo. (2013). "Educación popular en matemáticas: la pregunta reflexiva como generadora del pensamiento lógico." Ponencia presentada en el VII Congreso Iberoamericano de Educación Matemática. Montevideo. CIBEM.

Molina, Eduardo. (2015). "¿Para qué esperar a Finlandia? Metodología para enseñar Integralmente." Taller presentado en el I Congreso Internacional Compartiendo Experiencias Educativas Innovadoras, organizado por Fe y Alegría Ecuador y celebrado en la PUCE. Quito, 23 al 25 de septiembre.

Molina, Eduardo. (2013). *Sexto Informe de entrenamiento metodológico conjunto del proyecto de PLM*. Quito: Fe y Alegría.

Molina, Eduardo. (2014). "Contradicciones del currículo educativo en Ecuador, análisis y propuesta desde la pedagogía crítica y la educación popular". En *La educación popular ante los nuevos contextos latinoamericanos y el sistema educativo ecuatoriano*, editado por Antonio Narváez, Milton Calderón y Vicente Palop, 77-83. Quito: Fe y Alegría.

Montoito, Rafael. (2011). "O uso da literatura nas aulas de matemática: Lewis Carroll em sala de aula." Ponencia presentada en el III Congreso Uruguayo de Educación Matemática. Montevideo. SEMUR.

Moore, Terence. (2009). *Filosofía de la educación*. México: Trillas.

Nickerson, Raymond, Perkins, David y Smith, Edward. (1995). *Enseñar a pensar: Aspectos de la aptitud intelectual*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

OCDE. (2014). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do. Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)*, 2010. Sitio: http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852548.pdf (acceso febrero 4, 2014).

Pérez Esclarín, Antonio. (2003). *La educación popular y su pedagogía*. Caracas: Federación Internacional Fe y Alegría.

Pérez Esclarín, Antonio. (2010). *Yo, José María Vélaz*. Quito: Fe y Alegría.

Piaget, Jean. (1975). *Introducción a la epistemología genética: el pensamiento matemático*. Buenos Aires: Paidos.

Pimm, David. (1999). *El lenguaje matemático en el aula*. Madrid: Ediciones Morata.

Platón. (1986). *Diálogos*. Bogotá: Editorial La Montaña Mágica.

Rasslan, Shaker y Tall, David. (2002). "Definitions and Images for the Definite Integral Concept." In Proceedings of the 26st Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, editado por A. Cockburn & E. Nardi. 489-496. Norwich: UK. University of East Anglia. Vol. 4.

Riveros, Elizabeth. (2011). *El sistema de mejora de la calidad de Fe y Alegría*. Quito: Fe y Alegría Ecuador.

Rossi, Mariana y Allevato, Cristina. (2008). *Los principios que orientan nuestras prácticas: desafíos y dilemas*. Caracas: Federación Internacional Fe y Alegría.

Samper, Andrés. (2011). "El arte en la escuela: poiesis, cotidianidad y cuidado." *Encuentros*. Número 2. (Diciembre, 2011). 61-72.

Seligman, Martin. (2003). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Vergara Editores.

Searle, Jhon. (1979). *Expression and meaning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Smirnov, Anatoly. (1960). *Psicología*. México D. F.: Editorial Grijalbo.

Tall, David y Shlomon Vinner. (1982) "Concept image and concept definition with particular reference to limits & continuity." *Educational Studies in Mathematics*, Volumen 12, Número 2. 151–169.

Tomaschewsky, Karlheim. (1969). *Didáctica general*. México: Editorial Grijalbo.

Vaughman, Francis. (1979). *Awakening intuition*. New York: Anchor Press/Doubleday.

Vinner, Shlomon. (1991). "The Role of Definitions in Teaching and Learning." (Capítulo 5) en *Advanced Mathematical Thinking*, editado por David Tall, 65-81. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Vinner, Shlomon y Tommy Dreyfus. (1989). "Images and Definitions for the Concepts of Functions." *Journal for Research in Mathematics Education*, Volumen 20, No. 5, 356–366.

Vygotsky, Lev. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Zapata, Jaime. (2011). "El profesor como creador." (Capítulo 7) en *El éxito en la enseñanza. Aspectos didácticos de las facetas del profesor*, editado por Armando Lozano, 148-167. México: Trillas.

Zimmerman, Marc. (2000). "Empowerment theory." (Capítulo 2) en *Handbook of community psychology*, editado por Julian Rappaport y Edward Seidman, 43-63. New York: Plenum/Kluwer.

ANEXOS

ANEXO 1

PLANIFICACIÓN DIARIA:

FECHA: .....

RESPONSABLES. .....

AÑO DE BÁSICA:.....

OBJETIVOS. .....
.....
.....

CONSIGNAS:

.....
.....
.....
.....

LECTURA (recreativa, informativa, científica)

.....
.....
.....
.....

APLICACIÓN DE ENSEÑANZAS METODOLÓGICAS (MATEMÁTICA)

.....
.....
.....
.....

PROYECTO

.....
.....
.....
.....

RELACIÓN CON LAS SIGUIENTES MATERIAS:

.....
.....
.....
.....

OBSERVACIONES:

.....
.....
.....
.....

FIRMA PROFESOR

.....

ANEXO 2

Aclaraciones

Habilidad: Es la acción o acciones, innatas o aprendidas, que se realizan con rapidez y precisión.

Destreza: Es la acción o conjunto de acciones automáticas que se realizan con rapidez y precisión, y que son producto del entrenamiento.

Hábito: Es el conjunto de acciones automatizadas que posibilitan la ejecución de una actividad con alto grado de precisión, rapidez y perfección; y que son producto de un entrenamiento consciente, con un fin determinado y que obedece a una necesidad que genera satisfacción.

ANEXO 3

FE Y ALEGRÍA COMO MOVIMIENTO DE EDUCACIÓN POPULAR[119]

La concreción del sentido de Fe y Alegría como Movimiento, se encuentra en la Educación Popular. No se trata de un tipo de movimiento social que asume la lucha por la transformación sin un camino previamente reflexionado, sino que hace la opción de trabajar desde los diferentes ámbitos educativos en la búsqueda de una sociedad más humana y justa. Frente a las diversas realidades educativas que actualmente vivimos, Fe y Alegría tienen una palabra que decir ¿cuál es entonces nuestra voz sobre la educación?

119 Horizonte Pedagógico Pastoral - Fe y Alegría Ecuador

2.1. Nuestra concepción de educación

La educación es la razón de ser de Fe y Alegría, y el centro desde el cual se desarrollan todos sus proyectos y procesos. En la multiplicidad de caminos de transformación, todos ellos significativos y necesarios, Fe y Alegría ha visto en la educación las posibilidades para desarrollar las capacidades de las personas, convencida de que solo al hacerlo será posible caminar hacia una mejor sociedad. Por supuesto, la educación para Fe y Alegría no es una cuestión aislada de los otros procesos sociales, sino que implica concebir la sociedad como integral, u orgánica. Así la educación dialoga con la política, con la economía, con la cultura, con el arte, y por supuesto consigo misma, en un proceso de reflexión permanente de nuevas alternativas.

Ahora bien, en medio del mundo educativo Fe y Alegría considera que la educación debe tener explícitos algunos pilares, dado que no todo proceso escolarizado está orientado a la transformación de las estructuras sociales, -si bien la educación por sí misma, es inherentemente transformadora-. Los cuatro diferentes pilares que se consideran en este sentido son:

- El pilar ético, que da cuenta de la opción radical por la búsqueda de la transformación al considerarla un imperativo categórico respecto de la sociedad inequitativa y desigual de la que formamos parte, y como un objetivo ulterior que permita vincularnos con el futuro de manera corresponsable.

- El pilar epistemológico, que tiene que ver con el conocimiento, con la esencia del hecho educativo, y con la idea de que cada uno posee un saber particular que tiene valor como tal y que requiere considerarse en los procesos educativos.

- El pilar pedagógico y metodológico, que remite a las maneras en que se llevan adelante los procesos educativos, desde una perspectiva de diálogo de saberes orientado a la innovación. -- El pilar político, que implica “tomar postura”, no desde el punto de vista partidista, sino desde

el rol que cada persona asume en el mundo, viendo la educación como un verdadero acto político, orientado por lo tanto hacia el bien común (F. I. Fe y Alegría, 2013).

Considerando estos pilares, cual opciones necesarias, se reconoce el aporte que hacen los distintos modelos pedagógicos a la educación, al haber sido reflexiones que respondieron adecuadamente a su tiempo, y se toman de los mismos aquello que puede ser útil al macro objetivo de la transformación social. Ello por supuesto partiendo de la premisa de que la educación ha de ser siempre contextualizada y ha de responder a la realidad de las personas que son parte de sus procesos. La opción última, en este sentido, adquiere matices particulares al definir su particularidad con la expresión "educación popular". Valga recorrer las implicaciones de esta perspectiva.

2.2. La categoría de Educación Popular

La Educación Popular, definida desde la experiencia de los educadores, es una vivencia casi inconsciente, que busca efectivamente la integralidad, no solamente de los estudiantes, sino de toda la comunidad educativa, en la adaptación de las perspectivas que respondan mejor a las necesidades y contextos particulares. No puede entenderse como una categoría separada, en la cual la educación actúa como sustantivo y lo "popular" como adjetivo, sino que se comprende en tanto constructo completo que permite que el mismo se defina como paradigma pedagógico.

La categoría "educación popular" es un solo sustantivo que puede tener diversos adjetivos para calificarlo, y que por lo tanto, adquiere características propias (Pineau, 1994). Ahora bien, las razones de este abordaje se deben, en primer lugar al tratamiento que ha tenido el término popular en algunos estamentos oficiales, y en segundo lugar al imaginario que el mismo produce. En las esferas institucionales se ha entendido lo "popular" como un tipo de educación de carácter enteramente informal, técnico o artesanal, cuestión que produce malos entendidos cuando se intenta diferenciar la misma de la especificidad educativa del

Movimiento. Además el término como tal comporta muchas veces una idea despectiva que al abordarse, en muchas esferas, no logra completar el sentido del mismo en tanto un modelo de educación cuyo fin es la transformación personal y social. He ahí entonces las razones para abordar esta discusión.

Desde esta base, un primer punto de análisis que sitúe el tema de la educación popular es que, en tanto paradigma pedagógico, los pasos para implementarla en los centros educativos son lentos y procesuales. Ellos deben considerar, por un lado, el espacio escolar, en tanto estamento primordial de la acción de quienes desarrollan educación popular, y por otro, un estilo de gestión que sea coherente con ese desarrollo (Álvaro, 2015). En relación a ello, algunas claves de este proceso son:

A nivel pedagógico:

- El diálogo de saberes y la negociación cultural: es decir, el considerar como punto de partida que cada sujeto posee un saber inherente que le es propio, y que el mismo debe revalorizarse dentro de los estamentos educativos; y que, además, hay una cultura en el medio que debe tomarse en cuenta para construir colectivamente el conocimiento en medio de procesos de diálogo.

- La biorresistencia en relación al biopoder: es decir la posibilidad de considerar las voces de los sujetos que participan en los procesos educativos como fundamentales y como muestras de resistencia frente a las diferentes formas de dominación del cuerpo y de la vida que existen al interior de instituciones como la escuela (Valenzuela, 2009).

- La investigación acción participativa: como sustrato metodológico, que concibe la tarea educativa como un acto de investigación, llevada a cabo por docentes que son intelectuales transformativos (Giroux, 1997), y en un espacio que se torna laboratorio pedagógico.

- La pedagogía de la pregunta y la construcción colectiva del conocimiento: que parte de la necesidad de aprender a indagar, a ser curiosos y a despertar la capacidad de asombro que cada ser humano posee partiendo del principio de que todo conocimiento es constantemente construido, y por lo tanto, incompleto.

- La relación sujeto – sujeto: que parte del sentido de la vida de los actores que son parte de los procesos educativos colocando en el centro a las personas, a todas ellas, en la búsqueda de construir conocimiento de manera comunitaria.

- La atención a la diversidad: que parte del principio inclusivo, que caracteriza a la educación popular y que considera a cada ser humano como un sujeto con derecho de educarse.

A nivel de gestión:

- Una administración educativa transformadora: es decir, aquella que tenga en cuenta a los estudiantes, a las familias, a la comunidad y al equipo de docentes y directivos para la toma de decisiones, y que parta de la necesidad de integrar los diversos procesos existentes en la escuela (Gestión directiva, enseñanza y aprendizaje, convivencia y construcción de ciudadanía, interrelación escuela - comunidad) (F. I. Fe y Alegría, 2001a). Todo esto orientado al fin último de la escuela en clave crítica y liberadora, es decir, la transformación de la persona y la sociedad, que solo puede llevarse a cabo desde una perspectiva que ofrezca a los docentes la posibilidad de adaptar de manera creativa sus principios fundamentales a cualquier contexto educacional. La educación por lo tanto se vuelve un hecho político en tanto búsqueda del bien común y no una cuestión técnica que hace del docente un simple seguidor de modelos estandarizados, cuyos procesos se han establecido de antemano en oficinas burocráticas.

Se puede definir sencillamente a la Educación Popular como aquel paradigma que parte del propio contexto para transformarlo, gracias a procesos educativos que consideran el diálogo de saberes y la negociación cultural. Si bien la misma trabaja desde las diferentes vertientes de educación considerándolas aportes significativos para la reflexión pedagógica, radicaliza sus opciones de trabajo desde la necesidad de trabajar en comunión con el mundo circundante para poder posibilitar el aprendizaje, y así transformar la sociedad (Freire, 2009). 2.3. Nuestros retos desde la Educación Popular Fe y Alegría, en la búsqueda de irse definiendo como Movimiento de Educación Popular, y en el afán de mantener esta identidad expresada en los orígenes de su caminar, requiere impulsar procesos de empoderamiento de las características propias de este paradigma pedagógico, que asuman el contexto como punto de partida y la transformación de la sociedad como punto de llegada.

Pueden entonces definirse algunos retos que permitan que Fe y Alegría sea más afín aún a la Educación Popular:

1. Es importante que las y los docentes de Fe y Alegría cuenten con las herramientas pedagógicas oportunas para el desarrollo de un trabajo de calidad, y que por lo tanto, y en ejercicio de su vocación docente, contextualicen y se sientan en libertad de utilizar una u otra metodología según corresponda y esté de acuerdo a sus intencionalidades. Para ello es necesario impulsar programas de formación en didácticas contemporáneas, y en diseño de espacios y didácticas de clase, que partan de los principios de la Educación Popular.

2. Una de las maneras más prácticas de desarrollar procesos de empoderamiento es promoviendo el compartir de experiencias innovadoras de educación, dentro de los Centros Educativos, que permitan que otros conozcan aquello que les ha dado resultado, para a partir de ahí contextualizar nuevos procesos para la enseñanza y aprendizaje.

3. Fe y Alegría Ecuador ha centrado su labor en dar respuesta a lo popular en tanto su labor se ha dirigido mayoritariamente a contextos que pueden denominarse como tales, y que han sido víctimas del empobrecimiento generado por la estructura y el sistema, por ello se la concibe como proceso histórico y social (F. I. Fe y Alegría, 1985). De este modo, se define la perspectiva de educación popular desde los sujetos con los cuales se trabaja, obviando quizá otros elementos que pueden ser de significativa importancia, como por ejemplo las metodologías, las perspectivas epistemológicas y las miradas políticas. Parte clave de esta labor, sin embargo, es el asegurar la predisposición del centro educativo para poder explicitar esta labor popular dentro de la comunidad, con una práctica pedagógica propia, que se base en prototipos producidos en base a la realidad, y potencializando el hecho educativo con valores que inciden socialmente de una manera inclusiva. De esta manera, el reto está también en la resignificación de la idea de lo popular, como un concepto ligado profundamente a una educación transformadora.

4. Otro aspecto importante tiene que ver con la gestión, dado que, tanto los centros educativos como las oficinas regionales y nacionales requieren establecer prácticas que estén acordes a las perspectivas de la Educación Popular y que, por lo tanto, contextualicen también las decisiones que llevan adelante. Es necesario establecer una coherencia tal que refleje la filosofía pedagógica que nos mueve en los espacios escolares, al interior de los espacios destinados de gestión y decisión a niveles macro. De esta manera pueden desarrollarse innovaciones al interior de Fe y Alegría en tanto organización.

5. En el marco de la ética del cuidado, una cuestión importante, es entender a los espacios educativos como fundamentales en los procesos, y por lo tanto como formativos. Por ello, es necesario profundizar en

la dimensión estética, en hacer que los espacios sean pensados, y que además den muestra del acceso a Dios por medio de la belleza. Esto es parte significativa de la búsqueda de la transformación humana y social.

ISBN: 978-9942-8580-2-3

La Educación Popular Integral es la clave y el instrumento fundamental del desarrollo socioeconómico y religioso. Por lo tanto, es la más importante de las realizaciones de servicio público y la mayor contribución al bien común.

(José María Vélaz. SJ.
Algunas anotaciones sobre Fe y Alegría, 1966)

entreculturas
FE Y ALEGRÍA
ONGD JESUITA PARA LA EDUCACIÓN Y EL DESARROLLO

cooperación española